

Ioan Nicola

**DIRIGINTELE
și
SINTALITATEA
COLECTIVULUI
DE
ELEVI**

Editura didactică și pedagogică

*Lib. Tamar d
Jati -*

Ioan Nicola

**DIRIGINTELE
și
SINTALITATEA
COLECTIVULUI
DE
ELEVI**

(DIN CLASELE GIMNAZIALE)



EDITURA DIDACTICĂ ȘI PEDAGOGICĂ
BUCUREȘTI — 1978

INTRODUCERE

Eforturile ce se depun în epoca noastră pentru perfecționarea și modernizarea procesului educațional constituie, pe de o parte, un proces al înțelegerii tot mai profunde de către societate a rolului pe care educația este chemată să-l joace, iar pe de altă parte, o dovadă a necesității restructurării sale de esență pentru a putea face față cu succes noilor și permanentelor solicitări.

Lumea modernă cu ritmul său accelerat de evoluție și transformare ridică în fața educației sarcini din ce în ce mai complexe. Ca atare, slujitorii ei, cercetători sau practicieni, sînt chemați să dea răspunsuri, să ofere soluții și să se preocupe de aplicarea lor. „În toate țările lumii — spune tovarășul Nicolae Ceaușescu —, atît capitaliste, cît și socialiste, problemele învățămîntului fac obiectul unor studii și perfecționări continue. Noi avem datoria să ținem seama de experiența mondială și să folosim tot ceea ce ea are mai bun și se potrivește condițiilor noastre” (I, p. 512).

Una din perspectivele cu cele mai fecunde rezultate în cercetările contemporane asupra educației pare să fie cea socială sau situațională. Pe lîngă faptul că ea are la bază și pornește de la anumite axiome ce țin de esența naturii umane, ea vine să contrabalanseze în același timp tendința individualizării și mecanizării exagerate a educației, așa cum ne apare în cazul instruirii programate și a altor orientări ale pedagogiei contemporane. Presupunînd că în fine s-ar fi descoperit „cheia” rezolvării individualizării se neglijează faptul că din punct de vedere pedagogic instruirea programată nu oferă soluții tuturor problemelor pe care

le ridică dezvoltarea personalității umane, iar din punct de vedere psihologic se întemeiază pe o concepție behavioristă asupra învățării, restrângând mult sfera variabilelor implicate în acest proces. Activitatea independentă a elevului nu înseamnă izolare și detașare de ceilalți. Or, instruirea programată forțează tocmai acest lucru. Concentrându-se asupra asigurării unui ritm individual de studiu, fapt în sine pozitiv, ea alunecă pe panta cealaltă a izolării cu consecințele ei iminente. De aceea criticile ce i s-au adus din această perspectivă sînt întemeiate, iar noile direcții, cu efect compensator, pe care le-a generat sînt pe deplin justificate.

Învățarea umană în sensul său cel mai larg de achiziție a unor elemente inexistente în experiența anterioară este, în aceeași măsură și concomitent, un proces individual și social. Individual în sensul că aparține și se realizează de către un subiect, social în sensul că se manifestă în anumite condiții sociale, într-un context situațional, în care acționează o multitudine de variabile exterioare conștiințelor individuale, dar nu independente de ele, variabile care își pun amprenta asupra rezultatelor învățării. Care sînt aceste variabile și cum acționează ele, iată două întrebări fundamentale ce constituie punctul de convergență a unui tot mai mare număr de cercetări interdisciplinare cu finalitate pedagogică. Elucidarea lor va permite o înțelegere mai profundă a mecanismelor socializării individului uman și ca urmare a procesului învățării.

Lucrarea de față se înscrie pe linia elucidării și valorificării unor variabile psihosociologice ce funcționează la nivelul colectivului de elevi.

Pentru ca problematica lucrării și intențiile noastre să fie cît mai bine conturate, dorim să facem în continuare cîteva precizări de rigoare:

În general, în lucrare tratarea diferitelor aspecte sociopsihopedagogice se face prin prisma atribuțiilor ce revin dirigintelui în direcția formării și educării colectivului de elevi. Cu alte cuvinte aria se restrînge la relațiile dintre diriginte și colectiv. Aceste relații s-ar putea diviza în trei compartimente, fiecare dintre ele încercînd să dea un răspuns cît mai detaliat unei între-

bări. Compartimentele și întrebările corespunzătoare sînt următoarele: CUM cunoaștem colectivul de elevi, CUM putem interveni pentru dirijarea și educarea sa și CUM putem constata și aprecia evoluția colectivului de la o etapă la alta. Fiecărei întrebări i-am rezervat cîte un capitol.

Făcînd aceste precizări dorim să rezulte că nu ne-am propus să epuizăm toate variabilele pe care le implică colectivul de elevi. Ne-am oprit doar asupra acelor care au o tangență oarecare cu activitatea dirigintelui. Și acestea — dealminteri cum este și firesc — n-au fost tratate exhaustiv și ca atare li se pot aduce în mod cert îmbunătățiri și corectări. Pe măsură ce rezultatele teoriei grupurilor se acumulează și experimentele pedagogice întreprinse asupra colectivelor de elevi vor conduce la concluzii plauzibile, problematica colectivului de elevi va apare inevitabil într-o lumină mai cuprinzătoare. Atunci se va putea trece la elaborarea unei metodici a formării și educării colectivelor de elevi în cadrul căreia cele cuprinse în prezenta lucrare vor prezenta doar cîteva cadre de referință. Primul capitol al lucrării noastre încearcă să dezvolte această idee.

Concentrîndu-ne asupra întrebării CUM, cu cele trei variante ale ei, nu am putut evita să facem cîteva referiri asupra noii viziuni privitoare la colectivul de elevi conform căreia în esență el este considerat o variantă a grupului social. Cel de al doilea capitol se ocupă tocmai de acest lucru, încercîndu-se să se scoată în evidență notele diferenței specifice a colectivului în comparație cu alte grupuri umane. Întrucît lucrările publicate pînă în prezent se ocupă în mod detaliat cu această relație dintre grup și colectiv, noi ne-am rezumat doar la punctarea ideilor principale care să justifice apoi toate cele menționate în capitolele următoare, ca răspunsuri la variantele întrebării CUM.

Intenția noastră este de a oferi un ghid orientativ pentru diriginte în calitatea sa de conducător și îndrumător al colectivului de elevi și de comandant-instructor al detașamentului de pionieri.

Acest ghid se adresează în mod special diriginților care lucrează în clasele ciclului gimnazial.

Să vedem, oare de ce a fost necesar să facem această delimitare.

Literatura de specialitate ca și rezultatele propriilor noastre cercetări indică faptul că în ipostaza sa de grup social, colectivul de elevi are anumite particularități, toate acestea circumscrindându-i specificitatea sa. Unele din aceste particularități sînt determinate de vîrsta elevilor. Este un parametru care își pune amprenta asupra tuturor fenomenelor ce apar și se manifestă în cadrul colectivului de elevi. După opinia lui Roger Cousinet „perioada care se întinde între al doisprezecelea și al treisprezecelea an formează adevărata vîrstă a socializării. O vîrstă cînd fiecare dă grupului tot ceea ce așteaptă grupul de la el, cînd fiecare primește de la grup tot ceea ce așteaptă să primească, în care se realizează o adevărată simbioză între individ și societate, în care dezvoltarea individuală este în întregime condiționată de integrarea lui în grup” (22, pag. 210).

Inevitabil că asemenea manifestări impun preocupări distincte din partea dirigintelui atît în ceea ce privește cunoașterea lor, cît și a modalităților de intervenție din partea sa. Altfel spus, metodele și instrumentele sale de cunoaștere vor trebui adaptate acestor condiții pentru ca pe baza celor constatate cu ajutorul lor să se poată acționa în cunoștință de cauză.

Pe tot parcursul lucrării ne-am străduit să ținem seama de acest deziderat și, în limita posibilităților, să răspundem cerințelor sale. Metodele preconizate, modalitățile de acțiune și criteriile de apreciere a evoluției colectivului au fost corelate cu particularitățile acestei perioade de vîrstă, precum și cu condițiile concrete ale sistemului nostru de învățămînt în cadrul căruia, după cum se știe, ciclul gimnazial ocupă un loc bine determinat, clasele acestui ciclu caracterizîndu-se printr-o continuitate ce se întinde pe parcursul a patru ani școlari. În consecință, urmărirea evoluției în timp a colectivului se impune ca o coordonată sine qua non a activității dirigintelui. Pe acest fond sincronia și diacronia constituie un tot indisolubil. Cele prezentate de noi au în vedere și încearcă să răspundă acestei cerințe.

Avînd în vedere toate acestea considerăm că nici o eventuală metodică nu se va putea referi la formarea și educarea colectivului.

lui în general, dimpotrivă ea va trebui să se refere la un ciclu determinat (primar, gimnazial, liceal).

Faptul că prezenta lucrare are un caracter predominant practic oferind dirigintelui metode, procedee și instrumente concrete indispensabile pentru îndeplinirea în condiții cât mai bune a atribuțiilor ce-i revin, se explică prin aceea că într-o lucrare anterioară am insistat atât asupra originilor istorice, cât și a cadrului teoretic care au impus o concepție cu totul nouă despre colectivul de elevi (58). Așa că, dintr-un anumit punct de vedere, lucrarea de față continuă și întregeste pe cea anterioară, oferind soluții și posibilități concrete de realizare a multora din problemele ridicate acolo.

Menționăm totodată că aceste soluții nu sînt simple concretizări ale unor teze teoretice. Cele mai multe dintre ele ne-au fost impuse de rezultatele cercetării întreprinse pe un lot de 10 colective de elevi de-a lungul a patru ani școlari, rezultate consemnate în lucrarea menționată. Mai precis ele au fost supuse experimentării pe un eșantion reprezentativ al colectivelor din ciclul gimnazial. Natural că în urma acestei experimentări unele au fost confirmate doar parțial, fiind nevoiți deci să revenim asupra lor și să le aducem corectările necesare. În același timp, deslășurarea ca atare a cercetării și rezultatele obținute au scos la iveală aspecte noi, neprevăzute, sugerîndu-ne soluții și mijloace de cunoaștere și acțiune.

Toate acestea au fost prevăzute și întregite, apoi puse de acord cu întreaga problemă a colectivului de elevi din clasele gimnaziale. În lucrarea de față totul este prezentat prin prisma activității dirigintelui, a interdependenței dintre cunoaștere și acțiune în relațiile cu colectivul.

Nutrim speranța că lucrarea va fi de un real folos pentru orientarea activității dirigintelui, înarmîndu-l cu mijloace și instrumente științifice de cunoaștere și dirijare a acestei mici comunități umane, adevărat laborator în care se plămădește personalitatea constructorului societății noastre viitoare.

Insistăm asupra acestui rol orientativ întrucît cele cuprinse în prezenta lucrare nu constituie niște rețete infailibile, ele aplicîndu-se unui colectiv concret, ca organism viu, în mișcarea sa. Fo-

folosirea și manipularea elementelor din această lucrare în funcție de condițiile pe care realitatea ni le oferă, interpretarea datelor obținute, precum și alegerea celor mai potrivite mijloace de acțiune revin dirigintelui. Oferindu-i acest ghid nu ne-am gândit niciodată să-i limităm aportul său creator, ci doar să-i orientăm preocupările, scutindu-l de un oarecare diletantism ce mai dăinuie în acest domeniu.

Unele calcule matematice ce vor trebui efectuate se bazează pe operații simple la îndemâna oricui. Pentru unele din ele am întocmit un tabel (p. 85) urmînd doar să fie folosit ca atare.

Întrucît principiul care stă la baza acestei lucrări impune îmbinarea viziunii sincronice cu a celei diacronice recomandăm diriginților ca aplicarea celor cuprinse în ea să înceapă cu clasa a V-a urmînd și respectînd firul logic preconizat. Numai așa se vor putea convinge de utilitatea ei și vor putea face observații întemeiate*.

* Pentru înțelegerea unor concepte teoretice folosite pe parcurs sînt necesare cunoștințe de bază din domeniile sociologiei, psihologiei sociale și sociometriei. Recomandăm în acest sens lucrările autorilor: P. Golu (31), A. Mihu (51), A. Tucicov—Bogdan (79), M. Zlate (85).

PROLEGOMENE LA O METODICĂ A FORMĂRII ȘI EDUCĂRII COLECTIVULUI DE ELEVI

Rezultatele și concluziile cercetărilor de psihologie socială din ultimele decenii au readus în centrul preocupărilor pedagogice problematica colectivului de elevi. Nu întâmplător spunem readus, deoarece a existat o perioadă când, absolutizându-se concepția lui Makarenko privitoare la colectiv, cercetarea pedagogică a ocolit acest domeniu al realității educaționale. S-a pierdut din vedere cu această ocazie că experiența lui Makarenko a fost indisolubilă legată de anumite condiții social-istorice concrete din care cauză generalizarea ei s-a dovedit a fi greșită. Cum, însă, condițiile în care și-a desfășurat activitatea Makarenko sînt irepetabile, înseamnă, implicit, că nu va putea fi creat niciodată un colectiv identic căruia să i se aplice aceeași metodică. Astfel pot fi explicate insuccesele acelor care au încercat să-l imite sau să aplice în practică experiența sa fără nici o experimentare prealabilă și o adaptare a ideilor sale la noile condiții.

Subliniind aceste fapte nu înseamnă că ne situăm în extrema cealaltă, reproșîndu-i lui Makarenko fapte de care discipolii săi sînt răspunzători. Indiferent de modul în care a fost înțeles și interpretat de către aceștia, Makarenko rămîne unul din reprezentanții de frunte ai pedagogiei socialiste, un practician și teoretician fecund al educației comuniste. Adept al metodei dialectice, el însuși era un adversar înfocat al oricărui dogmatism în materie de educație și de interpretare a ei.

Referindu-ne la colectivul de elevi, putem afirma că toate ideile lui Makarenko se pot încadra în ceea ce el înțelege prin „legea generală a mișcării colectivului”. Din multitudinea fenomenelor pe care le presupune acest proces Makarenko s-a oprit doar asupra unora dintre ele, încercînd ca prin intermediul lor să dea o explicație cît mai reală izvorului procesului intern de realizare și tendinței acestei mișcări. Condițiile istorice nu i-au per-

mis să rezolve pe deplin toate problemele ce se ridicau în legătură cu colectivul de elevi. Multe din aceste probleme nici nu puteau fi rezolvate în cadrul ariei strict delimitate a pedagogiei. O nouă viziune asupra fenomenului educațional se face tot mai intens simțită.

Așa s-a impus și câștigă tot mai mult teren viziunea interdisciplinară și pluridisciplinară în cercetarea și interpretarea fenomenului educațional. În acțiunea de formare a personalității umane nu se poate face abstracție de cuceririle celorlalte științe, pedagogia singură nu mai poate face față multiplelor probleme ale realității educaționale. Orice aspect particular al educației îl avem în vedere nu poate constitui un răspuns adecvat, fără a apela la explicații și argumente din celelalte discipline social-umane.

Concretizînd cele de mai sus putem spune că o cunoaștere cît mai profundă a fenomenelor pe care le implică colectivele de elevi nu este posibilă fără aportul sociologiei și al psihologiei sociale. Utilizarea cuceririlor acestor discipline nu înseamnă o simplă transpunere mecanică a lor într-un alt domeniu cum este cel educațional, ci din contră explicarea fenomenelor ce le incumbă acest domeniu prin prisma finalității lor pedagogice.

Cercetările întreprinse pînă în prezent în cadrul acestor discipline au evidențiat o serie întreagă de variabile de care depinde formarea personalității umane. Este vorba de așa-zisele variabile psihosociologice, cele mai multe dintre ele apărînd și constituindu-se la nivelul colectivului de elevi. Dacă cunoașterea lor este posibilă numai cu ajutorul datelor pe care ni le oferă aceste discipline, „valorificarea” lor din punct de vedere educativ revine pedagogiei.

Caracterul interdisciplinar nu înseamnă, așadar, desființarea obiectului pedagogiei, ci dimpotrivă amplificarea funcțiilor sale teoretico-interpretative și acțional-praxiologice.

Concret, acest lucru se evidențiază tot mai pregnant în rezultatele cercetărilor pedagogice întreprinse asupra grupurilor de elevi, rezultate ce pregătesc terenul necesar și converg spre elaborarea unei metodici a formării și educării colectivului de elevi.

Pornind de la aceste rezultate și ținînd cont de exigențele pe care le implică o asemenea lucrare ne vom opri în continuare asupra cîtorva teze cu valoare orientativă. Întrucît multe din fenomenele ce constituie suportul acestor teze urmează să fie elucidate și definitive prin investigații concrete vom folosi forma negativă în exprimarea lor. Iată care sînt aceste teze:

a) *Colectivul de elevi nu este o societate în miniatură.* Prin această teză se subliniază faptul că orice colectiv de elevi posedă o serie întreagă de parametri prin care se delimitează de societatea în care se manifestă, avînd ca atare o independență relativă față de aceasta.

Acești parametri dezvăluie anumite caracteristici proprii oricărui colectiv de elevi, izvorîte din activitatea dominantă și anume învățătura, din particularitățile specifice vârstei elevilor care constituie colectivul, din relațiile cu persoanele adulte (cadre didactice) investite cu atribuții speciale în această direcție etc. Evident, toate aceste caracteristici dobîndesc un conținut concret în funcție de condițiile sociale în care ființează colectivul respectiv.

Datorită acestor particularități care-i conferă independența relativă despre care vorbeam, valorile sociale ale societății nu vor deveni automat și valori ale colectivului dat de elevi ca urmare a unei simple transplantări din exterior în interior. Din contră, ele vor fi filtrate și asimilate în funcție de aceste particularități. Așadar, afirmația conform căreia colectivul de elevi nu ar fi altceva decît societatea restrînsă la o scară mai mică nu este întemeiată din punct de vedere sociologic. În primul rînd pentru că nu toate produsele societății (sistem de valori, relații, norme sociale etc.), după expresia sociologilor, se vor manifesta la nivelul colectivului, iar pe de altă parte pentru că însuși acest tip de grup, asemănător altor grupuri umane, își crează propriile sale valori.

În legătură cu aceste caracteristici generale ale colectivelor școlare constatăm că în literatura de specialitate există încă discuții și controverse. Menționăm din acest punct de vedere cele ce se referă la numărul membrilor, structura internă, scopurile urmărite, componența, durata în timp etc. Urmează ca cercetările ulterioare să stabilească aceste caracteristici generale ale colectivelor de elevi pentru ca pe această bază să putem interpreta relațiile lor cu societatea în care sînt integrate.

b) *Colectivele de elevi nu sînt identice unele cu altele.* Faptul că colectivele de elevi posedă anumite caracteristici generale nu înseamnă nici pe de parte că ar fi doar niște grupuri identice sau simple reproducări după un model unic. Dimpotrivă, fiecare colectiv are propriile sale particularități prin care se individualizează de celelalte colective. Două clase paralele, de exemplu, nu sînt colective identice, fiecare avînd trăsăturile distincte, irepetabile. Toate aceste particularități, care circumscriu specificitatea unui

colectiv concret de elevi, constituie ceea ce se înțelege prin *sintalitatea* sa. La momentul potrivit vom reveni pentru a dezvolta această chestiune. Care este de fapt originea și cum se încheagă sintalitatea unui colectiv? Considerăm că această specificitate rezultă, pe de o parte, din conținutul concret pe care îl primesc acei parametri generali ai grupurilor școlare la care ne-am referit mai sus, iar pe de altă parte, din anumite fenomene și manifestări proprii numai colectivului respectiv.

Cunoașterea sintalității colectivului constituie o condiție indispensabilă pentru acțiunile educative exercitate asupra sa. Această cunoaștere absolut necesară pentru pedagogie, nu se poate realiza decât prin colaborare cu celelalte discipline, cum ar fi sociologia, psihologia socială, sociometria etc. Se știe că din conlucrarea tuturor acestor științe s-a constituit și este într-un proces continuu de întregire și consolidare așa-zisa teorie a grupurilor. Scopul ei fundamental este de a descoperi diverse aspecte și caracteristici ale grupurilor umane și de a releva semnificațiile acestor grupuri pentru activitatea oamenilor și pentru formarea personalității lor. După cum se observă, ea are nu numai o finalitate teoretică, ci și una practică. Este una din cauzele pentru care această teorie și implicit disciplinele care concură la încheierea ei, cunosc o dezvoltare atât de impetuoasă în epoca contemporană. Cum colectivul de elevi este o variantă sau un tip al acestor grupuri umane, teoria despre care vorbim s-a extins în mod inevitabil și asupra fenomenelor educaționale pe care le implică. Contribuția teoriei în acest sens ar putea fi exprimată sintetic în două direcții principale, una de natură metodologică și alta acțională. Să le analizăm succint pe fiecare.

Referitor la prima dintre ele, putem spune că teoria grupurilor a condus la o explicație și mai profundă a mecanismelor prin care se transmite și se exercită acțiunea educativă a colectivului asupra personalității elevilor, oferind totodată metode și tehnici de cunoaștere a fenomenelor care circumscriu sintalitatea acestuia. Sînt instrumente care au devenit indispensabile în activitatea dirigintelui. Cunooscînd aceste mecanisme și în general colectivul ca grup social nu numai că vom înțelege mai bine psihologia individuală a elevilor din care este format, dar vom întrezări și ceea ce ei vor putea deveni ca urmare a influențelor sale.

În legătură cu cea de a doua direcție, cea acțională, teoria grupurilor oferă posibilitatea elaborării unui sistem de cerințe pedagogice unitare, sugerînd totodată modalități educative concrete de intervenție asupra colectivului în vederea plasării sale pe fă-

gașul ce duce la transpunerea în practică a idealului educațional. Pentru a le deosebi de cele clasice putem considera aceste modalități ca fiind tehnici de dirijare a grupelor. Specificul lor constă în aceea că fiind expresia unor cerințe și norme externe ele străpung pînă ce afectează substratul infralogic, constituit din mobilurile psihologice ale relațiilor interpersonale dintre elevi. Atmosfera și tonul colectivului sînt dirijate astfel din interior, sensul acțiunii fiind în concordanță cu geneza însăși a fenomenelor pe care le implică. Rezultă deci că aceste noi modalități nu se substituie celor tradiționale, cunoscute, ci doar le completează și le perfecționează pe acestea din urmă. Dacă în cazul modalităților tradiționale, tot ceea ce se întreprinde poartă girul unei finalități pedagogice prestabilite, subestimîndu-se mecanismele psihologice, în cazul tehnicilor de grup aceste mecanisme intră în cîmpul acțiunii pentru ca prin intermediul lor să se ajungă la efectul scontat.

Acum putem face o paralelă între concepția lui Makarenko și optica de grup asupra colectivului de elevi. Dacă Makarenko a formulat teza educației *în, prin și pentru* colectiv, precizîndu-i principalele ei coordonate și întrezărind importanța ei pedagogică, teoria grupurilor întregeste această teză, relevîndu-i articulațiile sale interne în toată complexitatea lor, oferind instrumente adecvate de cunoaștere a acestora și sugerînd totodată modalități și mijloace concrete de acțiune.

Este un exemplu concludent de ceea ce înseamnă negare dialectică. Practicianul și teoreticianul colectivului de elevi care a fost A. S. Makarenko, ne apare, astfel, în adevărata sa ipostază. Recunoscîndu-și slujitorii, dezvoltarea științifică, indiferent despre ce domeniu este vorba, nu cunoaște limite maxime sau puncte terminus. Este un adevăr al materialismului dialectic confirmat și de această dată.

Concluzia, ce se degajă din cele de mai sus, este aceea că cercetările și descoperirile teoriei grupurilor converg spre o circumscriere cît mai fidelă a colectivului ca subiect al educației. Numai pe această bază pot fi eliminate unele disensiuni dintre influențele externe al căror promotor este profesorul diriginte și influențele colectivului, înfăptuindu-se de fapt unitatea de acțiune dintre cei doi factori. Indiferent despre ce influențe externe este vorba, acestea nu pot explica prin ele însele izvorul transformărilor din interiorul colectivului, cu alte cuvinte, a te rezuma numai la programarea și organizarea lor fără a crea un cadru adecvat transpunerii lor în acțiune, înseamnă a te ocupa doar de

efecte, neglijând procesul ce le-a generat, Or, din punct de vedere pedagogic acest lucru este esențial. Numai urmărind și asigurând condițiile necesare pentru ca aceste influențe externe să se răsfrângă asupra structurii interrelaționale, ce se constituie în interiorul colectivului, vom putea sconta pe o eficiență educativă maximă. Acele influențe, care nu pătrund pînă la acest nivel, nu vor avea nici un ecou asupra personalității elevilor. Prin influențe externe înțelegem în acest context toate sarcinile, cerințele, scopurile (perspectivele) formulate explicit sau implicit, la care se adaugă în mod firesc situațiile educaționale deliberat construite și toate intervențiile conștiente în conformitate cu imperati-vele idealului educațional. Prezența scopurilor sau a perspective-lor, de exemplu, nu asigură prin ele însele mișcarea aceluși co-lectiv oricît de clare și atrăgătoare ar fi ele. Numai în măsura în care intensifică procesul interrelațional dintre elevi vor avea un efect pozitiv asupra descătușării energiilor și mobilizării efor-tului individual pentru transpunerea lor în practică.

c) *Cunoașterea colectivului nu se reduce la cunoașterea per-sonalităților din care este format.* Este o altă teză care întregește cele afirmate anterior, ea atrăgînd însă atenția asupra necesității ca în activitatea sa, dirigintele să apeleze la metode speciale de cunoaștere a colectivului, fără să se rezume doar la cele desti-nate cunoașterii personalității elevilor. Teoria grupurilor impune cu necesitate renunțarea la perspectiva individuală în cerceta-rea și studierea colectivului de elevi. Preconizînd că apariția și funcționarea colectivului implică fenomene, rezultate din convie-țuirea și relațiile ce se stabilesc între elevi, ireductibile la agenții lor sau la suma aritmetică a individualităților, rezultă în mod ne-cesar că vor trebui folosite metode adecvate, capabile de a sur-prinde tocmai asemenea fenomene. Cu alte cuvinte, cunoașterea colectivului nu se reduce la cunoașterea fiecărui elev în parte, după cum cunoscîndu-i în mod individual nu ne vom putea for-ma o imagine despre colectiv ca un ansamblu unitar.

Teoria grupurilor oferă, așa după cum am arătat mai sus, me-tode adecvate în acest sens. Pe măsura perfecționării lor, peda-gogia va avea de cîștigat pe linia amplificării funcției sale apli-cative, contrabalansînd opinia conform căreia ea ar fi o știință exclusiv normativă. Bineînțeles, acest lucru nu este posibil pe baza unei simple preluări a metodelor și procedeelelor elaborate și con-turate în cadrul teoriei grupurilor. Numai în măsura în care pre-luarea este întregită cu experimentarea și adaptarea lor la pro-blematica colectivului de elevi ele vor putea deveni instrumente

pedagogice utilizabile de către profesori în activitatea lor instructiv-educativă. Nu întâmplător atunci când au fost preluate și aplicate în mod mecanic rezultatele și concluziile desprinse nu au fost pe măsura așteptărilor. Indiferent despre ce metodă este vorba, fie că aparține psihologiei sociale, fie sociometriei, ea presupune unele note specifice. Cum vor putea fi stabilite ele? Numai prin experimentări și cercetări concrete. Ca atare toate reflecțiile teoretice în legătură cu valoarea pedagogică a acestor metode, deși necesare, nu sînt suficiente pentru a oferi și posibilitatea reală a aplicării lor.

d) *Implicațiile educative ale principiilor și tezelor teoriei grupurilor nu vor putea fi evidențiate în toată plenitudinea lor decît pe baza unor cercetări pedagogice experimentale.* Este un corolar al tuturor celor menționate pînă aici.

Unul din curențele pedagogiei contemporane este așa-zisul curent al „pedagogiei noi”. Ceea ce își propun în primul rînd reprezentanții săi este de a valorifica pe plan pedagogic cuceririle psihologiei și sociologiei moderne. Cele mai multe din principiile și procedeele „pedagogiei noi” sînt inspirate din unele descoperiri ale acestor științe. Nimeni nu mai neagă astăzi utilitatea datelor oferite de către psihologie, sociologie și alte științe în vederea fundamentării unor metode și procedee pedagogice. Aceasta nu înseamnă însă a le deduce pe ultimele din primele. Se impune cu alte cuvinte o experimentare pedagogică înainte de a trece la generalizarea și aplicarea acestor metode și procedee. Or, — după cum se știe — „pedagogia nouă” se rezumă doar la inițierea și preconizarea unor procedee pedagogice bazîndu-se exclusiv pe datele celorlalte științe și neeglijînd faza experimentării lor prealabile. După cum susține E. Planchard, concepută în acest mod, ea „a dat rezultate bune cînd a fost aplicată de profesori entuziaști și artiști” (65, p. 18). Limitele fiind evidente, pedagogia științifică nu poate rămîne la un asemenea stadiu.

Privind lucrurile prin această prismă, considerăm că nu exagerăm cînd afirmăm că în perioada inițială a constituirii teoriei grupurilor și principiile acesteia au fost valorificate pe plan pedagogic aproximativ în același mod. Ea a inspirat diverse metode și procedee pedagogice. Ulterior situația s-a schimbat. Au fost inițiate și organizate cercetări pedagogice concrete în vederea relevării conținutului și semnificației fenomenelor de grup în cadrul activității instructiv-educative și a confirmării valorii acestor metode și procedee. Asemenea cercetări cunosc o amploare din ce în ce mai mare.

Mai mult, considerăm că pentru evidențierea implicațiilor educative ale teoriei grupurilor nu numai că sînt necesare astfel de cercetări pedagogice, ci se impune în plus ca ele să fie efectuate pe fondul și pornindu-se de la realitățile școlare din țara noastră. În consecință investigarea colectivelor de elevi din școlile noastre se impune cu necesitate pentru elaborarea unei metodici a formării și educării lor. Sînt create toate premisele în acest sens. Există o bogată literatură de specialitate, ale unor autori români și străini, care are meritul de a clarifica diferite aspecte teoretice și metodologice. Putem consemna apoi rezultatele unor cercetări întreprinse care au darul de a stimula și genera altele în continuare.

Indiscutabil că cercetările ce se vor întreprinde în perioada următoare vor răspunde multor întrebări ce se pun încă în această direcție a circumscrierii într-un mod specific a aplicării teoriei grupurilor în sfera activității instructiv-educative.

Am relevat în acest capitol teze orientative pe care pedagogii nu le pot ignora în elaborarea unei metodici a formării și educării colectivului de elevi. Fiecare din aceste teze presupune după cum am văzut o multitudine de fenomene și manifestări particulare, unele precizate, altele în curs de precizare. Evident că cercetările ulterioare vor duce la clarificarea multora dintre ele. De-abia atunci asemenea teze vor putea fi exprimate prin judecăți afirmative, ele devenind în acest fel componente structurale de bază ale acestei metodici. O astfel de lucrare nu poate fi decît fructul unei colaborări interdisciplinare, după ce bineînțeles diferite discipline particulare și-au spus cuvîntul în legătură cu fenomenele ce intră în aria lor de preocupare. Fiind o disciplină pedagogică, această metodică nu se va rezuma doar la realizarea unei sinteze care să explice din punct de vedere științific problematica colectivului de elevi, ci va oferi în același timp modalități concrete de acțiune ce vor putea fi folosite de către diriginți în activitatea lor. „A dispune de posibilitatea de a schimba atitudini și comportamente printr-o instrumentație științifică riguroasă este un lucru extraordinar prin sine însuși, dar aceasta nu spune nimic încă despre modul în care va fi utilizată această tehnică de un profesor anume sau de un anumit învățător” (78, p. 220). Funcția principală a unei metodici este tocmai aceea de a oferi mijloace și procedee adecvate care să permită profesorilor transpunerea în practică a unor descoperiri științifice privitoare la organizarea și desfășurarea procesului instructiv-educativ. Oricît de argumentată și fundamentată ar fi o asemenea descoperire ea nu este suficientă pentru a putea fi aplicată în practică. Aici, poate mai mult ca în oricare alt domeniu întrebarea DE CE, urmează să fie întregită cu întrebarea CUM.

Este limpede că răspunsurile la întrebarea „CUM” nu sînt posibile fără răspunsurile la întrebarea „DE CE”, acestea fiind incluse în mod potențial în cele dintîi. Totodată răspunsurile la întrebarea „CUM” nu sînt o simplă continuare a celorlalte, ele implicînd cu necesitate diferite aspecte de tehnologie a desfășurării procesului astfel încît eficiența sa să fie cît mai mare. Metodica se concentrează tocmai asupra unor astfel de aspecte, oferind așadar, răspunsuri cît mai clare întrebării „CUM”.

Rezultatele întreprinse pînă în prezent asupra colectivului de elevi sînt încurajatoare, ceea ce ne dă speranța că o metodică privitoare la formarea și educarea sa va putea fi elaborată într-un viitor nu prea îndepărtat.

COLECTIVUL DE ELEVI — UN GRUP SOCIAL

2.0. DEPLASAREA SPRE MICROSOCIAL ÎN CERCETĂRILE SOCIOLOGICE CONTEMPORANE

Aruncînd o privire asupra panoramei sociologiei contemporane, constatăm o receptivitate sau sensibilitate mai mare a ei față de problematica microsocioală în detrimentul unor teoretizări generale și abstracte privitoare la societatea umană ca un tot unitar.

Considerăm că această stare de fapt se explică prin două categorii de cauze, unele ce țin de logica cercetărilor sociologice și altele ce își au originea în însăși imperativele societății contemporane față de sociologie. Se pare că spre deosebire de științele naturii, din punct de vedere istoric, sociologia s-a impus prin elaborarea mai mult sau mai puțin inductivă, a unor sisteme teoretice, sisteme care oferă cadrul conceptual necesar pentru inițierea și efectuarea unor investigații concrete. La începuturile ei, sociologia a fost în primul rînd o știință teoretică pentru ca ulterior ea să se impună tot mai mult ca o știință aplicată. Consecința acestei evoluții este o preocupare sporită pentru realitatea socială concretă. Pe plan metodologic, asistăm la o diversificare și perfecționare a metodelor și procedeele de investigație, de colectare și prelucrare a materialului faptic. Nu înseamnă însă că interesul pentru încercări și speculații teoretice a dispărut. Dimpotrivă, preocuparea pentru teoretizare se manifestă și în zilele noastre, cu deosebirea că dacă în trecut ea era rezultatul unor reflecții de „cabinet”, în prezent ea este rezultatul interpretării materialului faptic pe care investigațiile concrete îl oferă. Cu alte cuvinte, vechea dispută, aceea dintre orientarea spre elaborarea unor teorii sociologice speculative și cea a investigării concrete a diverselor unități și aspecte ale realității sociale este reluată, accentul punîndu-se pe utilitatea și necesitatea cunoașterii reale și în profunzime a vieții sociale.

Toate acestea sînt determinate în ultimă instanță nu de logica cunoașterii sociologice ca atare, ci de cerințele societății. Mai mult ca oricînd societatea contemporană simte nevoia unei cu-

noașteri tot mai profunde a propriilor sale fenomene și mecanisme pentru a putea apoi interveni în dirijarea lor. Astfel că sociologia este, cum pe bună dreptate s-a spus, „nu numai cunoștință, ci și conștiință a societății” (1, p. VI).

Apariția diverselor ramuri specializate ale sociologiei, cum ar fi sociologia industrială, sociologia agrară, sociologia familiei, sociologia educației etc., confirmă cele spuse mai sus în sensul deplasării cercetărilor sociologice spre investigarea universului microsocioal.

Indiscutabil că rezultatele obținute în urma acestei deplasări sînt dependente în mod nemijlocit de concepția generală asupra societății adoptată, explicit sau implicit, de către cei care întreprind și organizează astfel de cercetări. Materialismul dialectic și istoric conferă sociologiei marxiste fundamentul său metodologic.

O dovadă concludentă a faptului că cercetările sociologice se orientează tot mai mult spre microsocioal este oferită de atenția acordată grupului mic. „În cadrul bibliografiilor publicate de revista „Current sociology” cu privire la principalele domenii de cercetare ale sociologiei contemporane, cea afectată grupului mic deține, în ceea ce privește numărul titlurilor, un loc de frunte, dacă nu chiar primul loc” (52, p. 17).

Cum se explică acest lucru? În primul rînd prin faptul că grupul mic este o unitate socială relativ delimitată, care se pretează mai ușor unei investigații exhaustive, iar în al doilea rînd prin specificul organizării activității umane care se concentrează tot mai mult spre grup (echipă, brigadă, colectiv etc.), incluzînd, în același timp diverse domenii (familie, industrie, agricultură, armată, școală etc.).

Tehnica și metodologia grupului mic permit în acest fel cercetătorilor nu numai să surprindă fenomenele manifestate la acest nivel, ci și să recomande, pe baza celor constatate, modalități concrete de acțiune în vederea ameliorării unor manifestări sau devieri, facilitînd obținerea unei eficiențe optime a activității. Latura practic-aplicativă a sociologiei iese astfel cu pregnanță în evidență.

Toate cercetările întreprinse asupra grupului mic au un caracter concret și urmăresc o finalitate practică determinată. De aici și unele dintre limitele lor, ca de exemplu manifestarea unui anumit empirism, rezultatele obținute avînd ca atare o sferă restrînsă de aplicabilitate.

Aria de cuprindere a acestui tip de cercetări s-a extins continuu, înglobînd cele mai diverse domenii de activitate umană, inclusiv școala. Nu întîmplător cele mai multe cercetări de sociologie a educației s-au desfășurat și realizat prin prisma metodolo-

giei specifice grupului mic. Activitatea instructiv-educativă din școală îmbracă diferite forme organizatorice de tipul grupului cum ar fi colectivul de elevi, grupa și detașamentul de pionieri, activitatea în cercuri etc. Toate acestea pot fi investigate cu ajutorul metodelor și procedeele caracteristice grupului în general, iar rezultatele obținute sînt folosite apoi în vederea perfecționării acțiunii educaționale.

Dintre unitățile de acest tip pe care le întîlnim în cadrul școlii, în lucrarea de față ne vom restrînge preocuparea la colectivul de clasă și numai în mod tangențial la celelalte, care sînt incluse și subordonate structural acestuia.

Înainte de a face o paralelă între grup și colectiv să vedem ce se înțelege din punct de vedere psihosocial prin grup.

2.1. NOTELE DEFINITORII ALE GRUPULUI MIC

Cu toate că grupul ca realitate socială a fost și este supus unor multiple investigări, încă, nu s-a ajuns la o definiție unanim acceptată a acestuia. De aceea conceptul de grup, așa cum este folosit în literatura de specialitate, îmbracă o multitudine de sensuri. Situația se explică prin aceea că el se aplică unor domenii diferite ale realității sociale, astfel încît conținutul concret ce i se atribuie este determinat de fenomenele specifice acelei realități concrete. Evident, într-un fel vor defini grupul cei care se ocupă cu activitatea din industrie, în alt fel cei care au în vedere activitatea din școală. Diferențele sînt determinate totodată de unghiul de vedere prin care este privit grupul (sociologic, psihosocial, sociometric etc.). Indiscutabil că în cadrul acestor orientări ce se desprind din literatura de specialitate se încearcă delimitarea unor factori în jurul cărora s-ar polariza toate trăsăturile specifice grupului, alunecîndu-se astfel în mod inevitabil spre unilateralizare și absolutizare în definirea sa. Sociologul va insista, cum e și firesc, asupra realității „supraindividuale”, rezultate din conviețuirea indivizilor componenți ai grupului, psihologul social se va preocupa îndeosebi de conținutul psihologic al fenomenelor manifestate în interiorul grupului, iar sociometricianul se va opri cu mai multă insistență asupra relațiilor afective dintre membrii săi.

Dacă cele de mai sus sînt întregite cu diferențe de nuanțe existente de la un autor la altul în funcție de concepția generală adoptată, avem o imagine cît de cît aproximativă despre constelația problematicii privitoare la grupul mic.

Consultînd principalele lucrări din literatura de specialitate consacrată grupului mic, am desprins cîțiva parametri specifici care circumscriu conținutul acestui concept. Iată care sînt acești parametri:

a) *Orice grup este constituit dintr-un anumit număr de membri.* Aproximativ acest număr poate oscila între 3—4 și 35—40. Limita superioară este dependentă și de durata funcționării grupului ca unitate de sine stătătoare. Un grup care funcționează un timp mai îndelungat poate asigura celelalte condiții necesare pentru reunirea unui număr mai mare de indivizi, dimpotrivă, un grup constituit în mod provizoriu nu va putea asimila decît un număr mai mic de indivizi.

b) *Relațiile dintre membrii grupului sînt directe, de tipul „față în față” („face to face”).* Aceasta înseamnă că fiecare poate comunica și efectua schimb de informații cu toți ceilalți, după cum aceștia, la rîndul lor, pot comunica cu el. Ca urmare a acestei comunicări reciproce, grupul ne apare ca un sistem de interacțiune socială. Cu alte cuvinte el nu este o simplă asociere sau colecție de indivizi, ci o reuniune integrată de personalități, care comunică între ele, coordonîndu-și reciproc intențiile și preocupările, modelîndu-se unele după altele.

c) *Fiecare grup se caracterizează printr-o structură configurațională proprie.* Această structură rezultă din interdependența statutelor și rolurilor membrilor din care este format. Ținînd cont de conținutul și funcțiile acestor statute și roluri, se pot distinge mai multe variante structurale ce se întrepătrund și se află într-o relație de complementaritate. După felul în care se realizează comunicarea se poate vorbi de o structură de comunicare; după modul în care se exercită conducerea în interiorul grupului, se poate distinge o structură decizională și executivă; în funcție de distribuția afinităților și atracțiilor interpersonale, se poate vorbi despre o structură sociometrică etc. Cum este și firesc, toate aceste structuri constituie un tot unitar, ele nefiind altceva decît expresii nuanțate ale configurației de ansamblu. Astfel, în cadrul structurii decizionale și executive se realizează concomitent și o rețea de comunicare prin care se exprimă anumite simpatii și repulsii, fiecare membru ocupînd o poziție determinată și îndeplinind diferite sarcini concrete. Se poate spune pe această bază că diferite structuri pot funcționa concomitent sau succesiv, completîndu-se și întregindu-se una pe alta.

Cunoașterea acestor manifestări structurale oferă posibilitatea pătrunderii în intimitatea fenomenelor și proceselor ce se produc aici, condiție indispensabilă intervenției dirijate din exterior pen-

tru adaptarea grupului, în totalitatea sa, cerințelor sociale sau mai bine zis cadrului social din care face parte.

d) *Coeziunea grupului constituie o rezultantă a concentrării tuturor forțelor ce acționează asupra indivizilor pentru a se menține în cadrul grupului*, (33, p. 217). Conținutul acestor forțe este dependent de atitudinea și comportarea membrilor grupului față de cerințele sarcinii și scopului urmărit de grup în totalitatea sa. Intensitatea cu care se acționează depinde de modul în care interferează diversele structuri menționate mai sus. Coeziunea este considerată în acest fel o condiție indispensabilă apariției și acțiunii unor norme comune acceptate la nivelul grupului și impuse membrilor săi. Grupul acționează ca unitate de sine stătătoare numai din momentul în care a atins un nivel minim de coeziune, respectiv când s-au constituit diverse structuri în care sînt antrenați și incluși toți membrii săi. Natural că nu toți membrii sînt incluși în același mod în toate structurile. Cu cît însă ponderea lor în fiecare structură este mai mare cu atît coeziunea este mai ridicată și invers, cu cît rămîn în afara acestor structuri mai mulți membri cu atît coeziunea este mai mică, grupul tinzînd să dispară, prin desmembrare. „Coeziunea poate fi considerată drept cea mai importantă variabilă de grup, deoarece, tocmai datorită ei, grupul există, se menține și funcționează ca o entitate coerentă, relativ de-sine-stătătoare” (31, p. 192).

Întrucît, așa după cum am precizat, diversele structuri se condiționează reciproc, înseamnă că prin intermediul uneia dintre ele se poate acționa asupra celorlalte în vederea antrenării unui număr cît mai mare de membri, contribuind astfel la amplificarea coeziunii grupului. Astfel de exemplu, prin intermediul structurii decizionale și executive, se poate interveni asupra „optimizării” structurii de comunicare sau a celei sociometrice.

e) *Dinamica grupului* este o altă notă definitorie, care subliniază că grupul se află într-o continuă mișcare și transformare, într-un proces neînterupt de adaptare și acomodare. Această dinamică se manifestă pe două planuri, unul intern și altul extern. Dinamica internă sau intragrupală include toate transformările ce au loc în structurile grupului, în caracteristicile personalității membrilor săi; dinamica externă sau intergrupală se referă la schimbările ce au loc în cadrul relațiilor dintre grup și realitatea socială pe fondul căreia ființează.

Desprindem de aici constatarea că dinamica grupului este rezultatul interacțiunii dintre factorii sociali și cei psihologici, interacțiune care asigură grupului un echilibru cvasistațional. Ea se realizează în mod concret prin trecerea neînteruptă de la o stare



de echilibru la alta. Din această cauză cunoașterea dinamicii grupului poate fi realizată prin alăturarea, raportarea și compararea diverselor stări între ele. „Radiografierea” transversală, la diferite intervale, a diverselor fenomene psihosociale pe care le implică grupul la un moment dat, ne oferă posibilitatea comparării celor constatate și efectuarea, pe această bază, a unor reflecții și aprecieri privitoare la dinamica sa. Operațiunea de „radiografiere” poate urmări concomitent atât unele caracteristici ale personalității membrilor grupului, cât și unele trăsături structurale ale grupului în totalitatea sa.

Dinamica se află în strînsă corelație cu tendința inerentă grupului de a-și păstra relativa independență, opunîndu-se forțelor dezintegratoare interne sau externe. Altfel spus, grupul este un „sistem autoreglator, capabil, pînă la un anumit grad, să se definească și să se organizeze prin sine însuși, potrivit mecanismelor și legilor sale interne de funcționare”. (31, p. 189).

Toate modificările și restructurările se produc pe fondul unei relative stabilități a grupului ca unitate de sine stătătoare, stabilitate determinată tocmai de aceste mecanisme și legități interne de funcționare.

f) *Grupurile se constituie în vederea realizării unor scopuri și rezolvării unor sarcini.* Există de obicei un scop central sau o sarcină dominantă și alte scopuri sau sarcini secundare. „Măsura în care grupul își atinge scopurile formează conținutul noțiunii de eficiență a grupului.” (31, p. 195).

Spre deosebire de celelalte note definitorii ale grupului, acestuia îi este proprie o puternică încărcătură motivațională, angajînd și direcționînd activitatea și comportamentul membrilor săi.

Aruncînd o privire asupra acestor note definitorii ale grupului constatăm că ele se află într-o strînsă interdependență, derivînd unele din altele. Avînd un caracter general și necesar pentru existența și funcționarea oricărui grup, conținutul lor diferă de la un domeniu la altul. Într-un fel se va manifesta, de exemplu, coeziunea sau dinamica într-un grup școlar, altfel într-unul industrial. Nu este exclus ca atunci cînd se are în vedere un domeniu concret pe lîngă aceste note principale să apară și alte note secundare sau derivate.

Ținînd seama de cele expuse pînă aici, considerăm că o cunoaștere cît mai profundă a grupului este posibilă numai prin trecerea succesivă de la concret la abstract și invers. Pe plan metodologic putem delimita în cadrul acestui proces trei nivele după conținutul celor reflectate și aria de extindere a lor: un nivel general, unul particular și altul singular.

Nivelul general include notele definitorii comune tuturor grupurilor indiferent de natura lor. De menționat că aceste note sau proprietăți se referă la grup ca entitate și nu la membrii săi priviți în mod izolat.

Nivelul particular include pe lângă particularitățile pe care le capătă notele generale într-un domeniu delimitat de funcționare a grupului și acele caracteristici determinate de specificul acestui domeniu.

Nivelul singular reflectă tot ceea ce îi este propriu unui grup concret și numai lui, prin care se diferențiază de alte grupuri asemănătoare. Pentru a desemna această specialitate a grupului, prin care el se deosebește de toate celelalte, R. Cattell a adoptat conceptul de „sintalitate”, analog celui de personalitate (10, p. 10).

Conținutul acestui concept este deosebit de complex, deoarece încearcă să surprindă procesul de convertire a unor fenomene psihice în unele sociale. Dacă pe plan individual conceptul de personalitate reflectă ceea ce îi este caracteristic unui individ, cu alte cuvinte elementele definitorii prin care el se deosebește de toți ceilalți la nivel grupal, conceptul de sintalitate va reflecta ceea ce caracterizează grupul respectiv în totalitatea sa, ca atare toate atributele care-i aparțin pentru a se delimita de toate celelalte grupuri. Sintalitatea include, așadar, într-o sinteză unică toate caracteristicile grupului, având în vedere faptul că atât cele generale, cât și cele particulare dobândesc o coloratură specifică la nivelul fiecărui grup.

Conducându-ne după cele menționate mai sus vom încerca în continuare să facem o analogie între grup și colectivul de elevi.

2.2. ANALOGIA DINTRE GRUPUL MIC ȘI COLECTIVUL DE ELEVI

2.2.1. DELIMITĂRI PRELIMINARE

Referitor la noțiunea de „colectiv” literatura de specialitate consemnează o multitudine de sensuri. Deosebirile rezultă din aceea că ea acoperă o arie destul de extinsă și eterogenă. Asemenea expresii cum ar fi, „colectivul întreprinderii”, „colectivul clasei”, „colectivul de cercetare”, „colectivul de redacție” etc., sînt concludente în acest sens, referindu-se la activități atât de diferite și presupunînd deosebiri atât de mari în ceea ce privește numărul persoanelor și scopurile urmărite. În definițiile ce se dau acestei

noțiuni se folosesc ca gen proxim noțiunile de „totalitate”, „grup” de persoane etc., iar în cadrul diferenței specifice se insistă de cele mai multe ori asupra scopului pe care îl urmărește sau în baza căruia este organizat colectivul respectiv.

Pe fondul acestei pluralități de sensuri de distinge și un sens pedagogic al noțiunii de colectiv. Asimilarea și introducerea lui printre conceptele de bază ale pedagogiei marxiste s-a produs ca rezultat al lucrărilor pedagogului sovietic A. S. Makarenko. Este cunoscut faptul că el a organizat și a condus activitatea unor colonii de copii, punând la baza întregii activități desfășurate aici principiul colectivismului. De aici și recunoașterea unanimă a faptului că una din tezele fundamentale ale sistemului său pedagogic este cea a educației în colectiv, conform căreia se propune o răsturnare radicală a logicii educației, în sensul acordării unei priorități colectivului și a acționării prin intermediul lui asupra personalităților din care este format. Oponându-se categoric unei interpretări biologice a colectivului de elevi, Makarenko îl consideră „un complex de individualități, avînd ca scop determinat, organizat și avînd organe de conducere”, între aceste individualități „existînd o corelație și interdependență; dacă aceasta nu există nu este un colectiv; ci este, pur și simplu, o masă, o adunătură” (46, p. 155 și 173). De aici se pot desprinde două coordonate ale unui colectiv de elevi, prezența scopului și caracterul său de organism social.

Desigur, multe din realizările valoroase ale acestui mare pedagog au constituit punct de plecare pentru cercetările ulterioare ce s-au întreprins asupra colectivelor școlare. Cele mai multe din aceste cercetări s-au făcut de pe pozițiile sociologiei și psihologiei sociale. Inciziunile acestor discipline în vastul domeniu al educației s-au soldat nu numai cu o cunoaștere mai profundă a acestor fenomene, ci implicit și cu o redefinire a unor concepte folosite. În acest fel trebuie privit și conceptul de „colectiv”.

O primă constatare este aceea că, în zilele noastre, pedagogii sînt de acord cu necesitatea adoptării unei viziuni noi, psihosociale, asupra colectivului de elevi. „Atît asupra definirii grupului, cît și a colectivului există, în literatura de specialitate, la majoritatea autorilor — un consens de păreri” (85, p. 44).

O a doua constatare se referă la faptul că definind colectivul prin analogie cu grupul social se recunoaște necesitatea circumscrierii caracteristicilor proprii colectivului pentru a-l diferenția de alte grupuri sociale.

În sens logic grupul constituie noțiunea gen; colectivul — noțiunea specie. Dacă din punctul de vedere al sferei grupul este o

noțiune supraordonată, iar colectivul de elevi o noțiune subordonată, din punctul de vedere al conținutului, respectiv al diferenței specifice situația este mult mai complexă. A. S. Makarenko a intuit această analogie din perspectiva sferei, atunci când folosește drept gen proxim pentru noțiunea de colectiv pe cea de grup. „Colectivul afirmă el într-o altă lucrare constituie un grup liber de oameni ai muncii uniți printr-un scop unic, printr-o acțiune unică, un grup organizat, înzestrat cu organe de conducere, de disciplină și de răspundere” (47, p. 277). Evident, notele care circumscriu în concepția lui Makarenko diferența specifică pot fi atribuite oricărui fel de colectiv, inclusiv și celui de elevi. Meritul și aportul cercetărilor ulterioare ale sociologiei educației și psihologiei sociale se înscriu tocmai pe această linie a relevării unor particularități specifice colectivului de elevi prin analogie cu cele ale grupului mic. Se pare că această preocupare se manifestă pe două planuri complementare, unul al concretizării și relevării specificității manifestării parametrilor grupului într-un domeniu particular, domeniul școlii, respectiv al colectivului de elevi; celălalt plan al dezvoltării unor note proprii numai colectivelor școlare. În primul caz, colectivul de elevi, fiind asimilat grupului mic, este tratat ca atare cu metodele și tehnicile specifice sociologiei și psihologiei sociale. Materialul factual este prelucrat și interpretat prin prisma fenomenelor de grup. În al doilea caz, deși metodologia este identică, scopul urmărit este altul și anume surprinderea unor caracteristici ale colectivului ca urmare a unei prelucrări și interpretări prin prismă pedagogică a celor constatate. Analiza psihosocială a colectivului nu este identică cu cea pedagogică, dar se completează reciproc, altfel spus optica cercetării psihosociale nu se suprapune cercetării pedagogice, dar se întregesc una pe alta.

Sintetizînd rezultatele și reflecțiile constatate și emise pînă în prezent vom sublinia, prin prisma celor două optici complementare, cîteva note și trăsături specifice colectivelor de elevi.

2.2.2. CONȚINUTUL MICROSOCIAL AL NOȚIUNII DE „COLECTIV”

Reluînd notele definitorii ale grupului mic vom preciza sensul psihosocial și pedagogic pe care-l dobîndesc prin raportarea lor la colectivul de elevi.

a) În legătură cu *mărimea colectivului*, de obicei, acesta este format dintr-un număr care oscilează între 10—15 și 40—45 de elevi. Reunirea lor în colectiv este reglementată prin dispoziții

legale și determinată în același timp de factori obiectivi, exclu- zându-se dorințele și opțiunile celor în cauză în legătură cu această reunire. În momentul constituirii, colectivele de clasă sînt grupuri formale sau oficiale, instituționalizate ca rezultat al unor măsuri administrative și organizatorice întreprinse de societate prin orga- nele sale, începînd cu cele centrale și terminînd cu cele de la nivelul școlii. Ulterior, între membrii colectivului se stabilește o rețea complexă de relații interpersonale sau informale, afective și spontane, care completează și substituie relațiile oficiale sau for- male ce se mențin în virtutea unor norme și reguli impuse și con- trolate din exterior. Se ridică întrebarea: ce legătură au toate acestea cu mărimea colectivului? S-a constatat că ponderea celor două categorii de relații, formale și informale, este influențată de mărimea colectivului. Cu cît acesta crește, incluzînd mai mulți membri, cu atît ponderea componentelor informale în ansamblul celorlalte fenomene se diminuează, amplificîndu-se cele formale și invers: cu cît este mai mic, cu atît se manifestă mai pregnant aspectele vieții informale. Mărimea colectivului nu poate fi pri- vită independent de durata existenței sale. Întrucît colectivele de elevi sînt, prin excelență, grupuri ce ființează un timp mai înde- lungat, cele din clasele gimnaziale funcționînd patru ani școlari, înseamnă implicit că dinamica dintre cele două categorii de rela- ții nu este unidirecțională. Conviețuirea în colectiv generează con- tinuu fenomene și manifestări specifice vieții informale. Relațiile formale îngrădesc uneori asemenea tendințe. Cu cît colectivul este mai mare și ființează un timp mai îndelungat, cu atît disen- siunile pot fi mai intense. Rezolvarea acestor disensiuni se face pe două căi, prin intervenții conștiente în „organizarea” relațiilor formale și prin lărgirea cîmpului de acțiune a relațiilor informale. Această lărgire se concretizează îndeosebi prin constituirea în interiorul colectivului a unor subgrupuri, mai puțin controlate de către diriginte, în cadrul cărora domină tocmai aceste relații in- formale.

b) *Relațiile din interiorul colectivelor de elevi*, indiferent că sînt formale sau informale, se bazează pe contacte directe, de tipul „față în față”. În virtutea acestui fapt colectivele de elevi sînt considerate grupuri primare. „Dacă ne referim la populațiile șco- lare și studențești, putem spune că grupa de studenți și clasa de elevi sînt grupuri primare, în vreme ce anul de studii, școala sau facultatea sînt grupuri secundare” (31, p. 175).

Valoarea pedagogică a acestei clasificări constă în aceea că oferă posibilitatea unei interpretări adecvate a relației dintre co- lectivul școlii și colectivele de clasă. La nivelul colectivului școlii

relațiile dintre membrii săi sînt mai îndepărtate în spațiu și timp, cu o frecvență mai redusă, fiind lipsite de acea încărcătură afectivă specifică relațiilor directe și permanente din interiorul colectivului de clasă. În consecință și legitățile de funcționare vor fi diferite, extrapolarea unor constatări de la un nivel la altul fiind lipsită de temei științific.

Deoarece fiecare membru al colectivului clasei se află în câmpul psihologic al celorlalți, percepîndu-i la rîndu-i pe toți, înseamnă că ia cunoștință în același timp și de colectiv privit ca întreg, după cum acesta devine preocupat de situația și soarta fiecărui membru al său. Relațiile directe de la individ la individ se extind de la individ la colectiv și de la colectiv la individ. Numai pe această bază putem înțelege mecanismul prin care se exercită influența colectivului asupra personalității indivizilor din care este format. Fără existența unor relații directe de comunicare și a unor relații interpersonale cele două realități, colectivul și individul, riscă să rămînă simple entități juxtapuse și nimic mai mult, iar influența proiectată și dirijată din exterior nu va avea rezonanța scontată. Dominante sînt aici atitudinile emoționale care favorizează angajarea plenară a personalității în procesul recepționării influenței exercitate de către colectiv.

c) *Structura colectivului* de elevi este generată de interrelațiile existente între membrii săi. Cum aceste interrelații se pot structura în funcție de interdependența rolurilor ce se exercită în interiorul colectivului și a conținutului informațional transmis prin intermediul lor, putem distinge două structuri fundamentale și anume: o structură formală și o structură informală. Să le analizăm pe rînd.

Prima, structura formală, este rezultatul interdependenței dintre membrii colectivului ca urmare a învestirii lor oficiale cu diferite roluri. Această investire se poate face de către colectiv în totalitatea sa, fie de către diversele sale substructuri oficiale cum ar fi detașamentul sau grupa de pionieri, fie de către diriginte în calitate sa de conducător, investit cu această funcție. În urma acestei investiții cu roluri, vor apare în mod firesc diverși lideri oficiali, cum sînt, responsabilul de clasă, comandantul de detașament, comandantul de grupă și alți responsabili, permanenți sau temporari, aleși de colectiv sau stabiliți de către diriginte pentru urmărirea și îndeplinirea unor sarcini concrete, de interes general (responsabilul cu presa, cu activitatea culturală etc.). Toți acești lideri laolaltă formează un organism de conducere preocupat de dirijarea activității colectivului spre atingerea obiectivelor comune. Între acești lideri oficiali și ceilalți membri ai colectivului se sta-

bilesc o multitudine de relații determinate în primul rînd de modul în care își joacă rolul în calitate pe care o dețin. Structura formală este un rezultat al unificării acestor relații într-un tot unitar. Forma și conținutul ei sînt determinate de autoritatea și modul în care se iau deciziile și se îndeplinesc sarcinile rezultate din ele. Problema liderilor oficiali și a conducerii apare astfel ca fiind axa principală a structurii formale. Calitatea indispensabilă a unui lider pentru a-și putea exercita rolul este autoritatea concretizată în recunoașterea și acceptarea de fapt, de către ceilalți, a acestei poziții. De unde rezultă ea și care sînt condițiile pe care trebuie să le aibă în vedere dirigintele atunci cînd stabilește o anumită responsabilitate sau susține alegerea anumitor elevi. S-au întreprins multe cercetări în această direcție. Rezultatele sînt în favoarea constatării că poziția de lider nu depinde atît de calitățile și comportamentele personale ale unui individ privit în mod izolat cît mai ales de modul în care aceste calități și comportamente favorizează și amplifică relațiile sale cu ceilalți membri. Este o constatare ce poate fi transferată și aplicată de către diriginte în activitatea sa cu colectivul. Atunci cînd se stabilesc responsabilități pentru asemenea lideri, important este să se intuiască dacă anumite calități psihologice ale acestora și în primul rînd ne gîndim la inteligență, rezultate la învățătură, trăsături caracteriale etc. favorizează stabilirea unor relații cu ceilalți elevi sau, dimpotrivă, restrîng aria acestor relații. Un elev bun la învățătură, dar individualist nu va putea exercita în bune condiții obligațiile sale în calitate de lider, cîmpul relațiilor sale cu ceilalți este limitat, structura în ansamblu fiind ca atare influențată. Nu trebuie pierdut din vedere faptul că criteriul de apreciere a calității de lider constă în capacitatea sa de a-i stimula pe ceilalți în vederea participării lor la îndeplinirea sarcinilor ce stau în fața colectivului.

Prezența profesorului-diriginte, ca lider oficial adult, imprimă un anumit specific rețelei de relații pe care le incumbă structura formală. Rolul său în acest context a constituit obiectul de investigație al sociopedagogilor. Unul dintre aceștia L. J. Westwood consideră că factorii care contribuie la circumscrierea rolului profesorului se pot divide în două categorii: unii ce acționează în interiorul școlii, alții în exteriorul ei. Nu este cazul să analizăm aici acești factori. Considerăm că printre factorii interni trebuie să includem pe cei care se referă la raportul profesorilor cu elevii. „Tocmai acest raport va fi cel care va permite constituirea unor roluri într-adevăr dinamice, active, căci sensul activității profesorilor este acela de a se raporta în primul rînd la elevi” (85, p. 120). După cum se știe, relația dintre profesor și elevi se mani-

festă pe multiple planuri, instructive și educative. Pe noi ne interesează doar un aspect al acestei relații și anume cel dintre profesor și colectivul de elevi în care, acesta din urmă, este obiect al acțiunii sale în vederea închegării și formării ca unitate socială de sine stătătoare, ca grup social. Încercăm să stabilim o astfel de distincție deoarece relația dintre profesor și colectiv poate îmbrăca și alte ipostaze. Cea pe care o avem noi în vedere este proprie profesorului-diriginte. Pentru acesta colectivul este în permanență obiect al formării și consolidării ca organism social de sine stătător. Una din acțiunile sale este și cea privitoare la structura formală, însuși profesorul-diriginte fiind integrat în această structură ca lider formal, recunoscut și acceptat de către elevi. În această calitate el își poate exercita atribuțiile în diverse moduri, toate constituind roluri ale poziției pe care o deține. În ceea ce privește structura formală aceste roluri se pot manifesta prin recomandări, sugerări, impunere, aprobări și dezaprobări. Fiind vorba de structura formală toate aceste roluri au un caracter deschis și manifest. Nu toate au însă aceeași eficiență și aplicabilitate în orice situație. Folosirea rolului adecvat situației depinde de profesor, de capacitatea lui de a prevedea și aprecia reacțiile colectivului, comportarea acestuia ca un tot unitar. În caz contrar apar ceea ce se cheamă „conflicte de rol”, unele dintre ele manifestându-se și pe planul relației dintre profesor și colectiv. Originea acestora se află fie în investirea cu un rol inadecvat situației, fie într-o expectație (așteptare) eronată a eventualelor reacții din partea colectivului. Consecințele unor astfel de conflicte constau în dezechilibrarea sau dezorganizarea structurii formale care-și va pune amprenta asupra tuturor mecanismelor interne de funcționare a colectivului.

Conchidem pe baza celor de mai sus că, principalii agenți ai structurii formale sînt liderii formali (oficiali) ai colectivului și profesorul-diriginte, ca lider oficial adult. Ei sînt aceia care imprimă o configurație specifică acestei structuri prin rețelele de comunicare ce le determină între membrii colectivului. Este vorba de relațiile verticale și orizontale ce se stabilesc între lideri și colectiv, pe de o parte, între membrii acestuia ca urmare a prezenței și acțiunii liderilor, pe de altă parte.

Cercetările de psihologie socială întreprinse asupra comportamentului și funcțiilor liderului într-un grup au dus la descoperirea mai multor funcții. R. B. Cattell consideră că ele ar putea fi rezumate la următoarele două: a) asigurarea condițiilor în vederea atingerii scopurilor urmărite și b) acțiuni îndreptate în vederea menținerii coeziunii grupului (Cf. 10). Aceste funcții se referă atât la liderii formali, cît și la cei informal (asupra acestora din urmă



vom reveni în altă parte a lucrării). Considerăm că cele două funcții sînt specifice și pentru liderii colectivului de elevi cu precizarea că prima revine în mod predominant profesorului-diriginte, cealaltă liderilor-elevi.

Pentru ca liderul să-și poată exercita funcțiile sale trebuie să dispună printre altele de autoritatea necesară. „Fenomenul autorității, susține V. Pavelcu, se află la originea vieții sociale, a relațiilor interindividuale și de grup. Fără exercitarea autorității nu este posibilă o acțiune în comun” (23, p. 121—122). Exercițarea autorității este un act de relație ce se stabilește între lideri și ceilalți componenți ai grupului. Aceasta înseamnă că numai în măsura în care acțiunea liderului declanșează o reacție de răspuns adecvată din partea celorlalți se poate vorbi de prezența autorității. Or, cum reacția de răspuns are întotdeauna un suport motivațional înseamnă că exercitarea autorității reprezintă din punct de vedere psihologic declanșarea unor „resorturi” motivaționale din partea persoanelor asupra cărora se îndreaptă. Autoritatea în acțiune se exprimă și prin cele două sarcini ale ei. Aceasta presupune ca ea să asigure declanșarea unor motive adecvate fiecărei sarcini.

Ca forme concrete de exercitare a interacțiunii în cadrul structurii formale sînt menționate în literatura de specialitate ca fiind cele mai importante, puterea, influența și dependența. După J. French și B. Raven „puterea se definește ca fiind posibilitatea pe care o are un individ de a face ca un alt individ să realizeze o serie de lucruri, fapte, acțiuni pe care acesta din urmă nu le-ar fi făcut fără intervenția primului” (85, p. 209). Liderii oficiali ai colectivului trebuie să dispună de putere pentru a-i constrînge pe ceilalți în vederea îndeplinirii unor obligații. Deducem de aici că una din notele definitorii ale puterii constă în caracterul său coercitiv. *Influența* desemnează modificările ce s-au produs ca urmare a interacțiunii dintre două sau mai multe persoane. Ea poate fi pe de o parte un efect al puterii, iar pe de altă parte un efect al relației de interacțiune ce se produce în anumite condiții concrete. Noțiunea de *dependență* desemnează, la rîndul său, „acele raporturi strînse existente între două sau mai multe persoane, în care una sau unele nu pot acționa fără intervenția celeilalte sau celorlalte” (85, p. 211). Între profesor și elevi există o relație de dependență în măsura în care primul nu-și poate exercita rolul său fără prezența celor din urmă. Există două tipuri de dependență, una funcțională sau instituționalizată, specifică structurii formale și alta afectivă, psihologică, specifică structurii informale în care indivizii doresc să se afle în relații interpersonale reciproce, sim-

ținând nevoia unei protejări și a unei securități din partea altcuiva. De cele mai multe ori relația de dependență constituie fondul sau o condiție necesară pentru manifestarea puterii sau influenței.

Concluzia ce se desprinde este aceea că toate cele trei procese se află într-o strânsă interdependență. Raportându-le la fenomenele ce au loc în cadrul colectivului de elevi am putea spune că aici preponderente sînt cele legate de influență, ea însăși realizându-se la diferite nivele și în diferite moduri.

Trecem acum la cea de a doua structură și anume la structura informală. Ea se caracterizează prin aceea că interacțiunea dintre membrii grupului nu este impusă și reglementată din exterior, ea este un rezultat firesc, spontan și natural al relațiilor intersubiective, psihologice ce se stabilesc între membrii grupului. Este vorba, așadar, de structura rezultată din interacțiunea realizată în cadrul relațiilor interpersonale. Fără să se reducă la actul interpersonal, interacțiunea reprezintă o condiție indispensabilă a existenței grupului. În sens larg, interacțiunea socială este considerată ca fiind „un tip de relații între două sau mai multe persoane în care acțiunea uneia este afectată de acțiunea alteia” (8, p. 35). Interacțiunea generează structurile grupului. În funcție de natura relațiilor și conținutul lor putem deosebi cele două tipuri fundamentale de structuri. La baza structurii informale se află deci relațiile interpersonale dintre membrii grupului. Aceste relații sînt relații interpsihologice, la ambii poli aflîndu-se personalități umane, înzestrate cu conștiință. Interacțiunea dintre ele presupune în mod necesar conștiința relației și influențarea lor reciprocă. „În procesul interacțiunii interpersonale, oamenii se percep, comunică, acționează și reacționează unii în raport cu alții, se cunosc și, drept urmare, se apropie, se asociază, se îndrăgesc, se ajută, se împrietenesesc sau, dimpotrivă, se suspectează, devin geloși, se urăsc, se resping” (31, p. 131).

Relația interpersonală este o relație mixtă psihosocială, ea antrenează personalitatea umană în ansamblul ei și se realizează într-un cadru social concret.

Din acest punct de vedere se ridică întrebarea, oare în cadrul structurii formale nu avem de a face tot cu relații interpersonale? Indiscutabil că da. Deosebirea constă în aceea că, în acest caz, dominant este un alt tip de relații interpersonale și anume relații de conducere, pe cînd în cadrul structurii informale dominant este tipul de relații sociometrice sau afective. Acum putem completa, adăugînd la cele spuse în legătură cu structura informală că ea are un caracter afectiv, simpatetic, bazat pe legături de simpatie, antipatie și indiferență dintre membrii săi.

Relațiile interpersonale din interiorul unui colectiv de elevi pot fi analizate și interpretate din două unghiuri de vedere: unul se referă la atitudinea elevului față de ceilalți colegi, la sentimentele de simpatie, antipatie și indiferență pe care le nutrește și le exprimă față de aceștia, altul se referă la modul în care colegii săi sau colectivul în ansamblu răspund prin aceleași sentimente de simpatie, antipatie și indiferență adresate fiecărui elev în parte. În primul caz este vorba de ceea ce se înțelege prin expansiune socială (sau afectivă), iar în al doilea caz de incluziune socială (sau afectivă). Structura informală rezultă din corelarea celor două tendințe specifice relațiilor interpersonale. Elevul focalizează multitudinea de relații în care este antrenat, iar colectivul constituie cadrul microsocial în care se produce interferența dintre expansiunea socială și incluziunea socială. Atitudinile fiecărui elev în interiorul colectivului său nu pot să nu aibă ecou în conștiința celorlalți, fără să declanșeze anumite reacții din partea acestora. De aici rezultă că cele două laturi constituie un tot indisolubil, una neputînd exista fără cealaltă. Totodată această conexiune complexă dintre ele are un sens convergent prin faptul că se influențează reciproc, deși expansiunea este predominant individuală (psihică), iar incluziunea predominant socială; ambele au un caracter psihosocial, completîndu-se reciproc.

În funcție de modul în care se distribuie și se concentrează aceste relații interpersonale asupra unora dintre elevi vor apare așa-ziii lideri informali. Dacă liderii formali ocupă anumite poziții în virtutea unor norme și reguli stabilite în prealabil și impuse de organizarea internă a colectivului, liderii informali ocupă asemenea poziții ca urmare a distribuției și structurării relațiilor preferențiale din colectiv. De aceea acestora din urmă li se mai spune și persoane preferate. Liderii formali ocupă poziții oficiale, în timp ce liderii informali cîștigă asemenea poziții. Primii se impun mai ales în virtutea funcției pe care o dețin, ceilalți în virtutea unor calități personale apreciate de către partenerii lor. Și unii și alții își exercită puterea și influența atît asupra concentrării eforturilor în vederea îndeplinirii sarcinilor, cît și a menținerii colectivului ca un tot unitar prin intensificarea coeziunii sale. Nu, însă, în același fel și prin aceleași mijloace. De aici deosebiri și contradicțiile ce pot apărea între ei, care pot merge pînă acolo încît liderii informali să anihileze și să contrabalanseze influențele exercitate de către cei formali. Din punct de vedere pedagogic important este de a cunoaște dacă influențele exercitate de către cele două categorii de lideri au un sens convergent sau divergent. Atunci cînd sensul este divergent urmează să stabilim căror cauze se datorește el, unor carențe ale comportamentului liderilor for-

malii în procesul exercitării conducerii sau este vorba de știrbirea autorității lor apărute pe parcurs. Nu mai puțin importantă este cunoașterea naturii calităților personale, prin care se impun în interiorul colectivului liderii informali. Uneori ei focalizează simpatiile celorlalți elevi prin diverse trăsături negative, opuse unui climat de muncă și seriozitate, care trebuie să domine în colectiv. Se impune, de asemenea, ca dirigintele să constate asupra cărei funcții se manifestă asemenea contradicții dintre lideri. Într-un fel va fi făcută interpretarea faptelor dacă este vorba de funcția ce vizează atingerea scopurilor urmărite de colectiv și în altfel dacă este afectată funcția ce vizează conservarea colectivului, prin amplificarea coeziunii sale. Spunem acest lucru, deoarece disensiunile ce se concentrează în jurul primei funcții se pot repercuta negativ asupra activității de învățare și apoi, prin intermediul ei, asupra celorlalte fenomene, care facilitează o bună funcționare a colectivului. Este știut apoi că cele două funcții ale liderilor (formali sau informali) presupun totuși unele calități diferite din partea acestora. Liderul formal se impune de pe poziția de conducător și bineînțeles prin calitățile indispensabile acestei poziții, ceea ce îi asigură, cel puțin teoretic, un ascendent în îndeplinirea primei funcții față de liderul informal, care îndeplinește aceeași funcție, bazându-se numai pe calitățile sale personale. Este un dezavantaj pe de o parte și un avantaj pe de altă parte. Situația este aceeași și în cazul celeilalte funcții în care liderul formal se impune prin alte calități și strategii decât cel informal. Același lider poate exercita o acțiune stimulativă, dispunând de capacitatea alternării și evidențierii unor calități adecvate pentru fiecare funcție în parte. Astfel, pentru prima funcție sînt indispensabile toate acele calități care sînt dependente de activitatea profesională (învăță bine, își ajută colegii, este inteligent, bun organizator etc.), iar pentru a doua funcție sînt indispensabile acele calități care favorizează stabilirea de relații interpersonale între elevi (prietenos, înțelegător, sfătuitoare, acceptă opiniile celorlalți colegi, dă dovadă de compasiune, solidaritate, nu divulgă secretele colectivului etc.). Cercetările întreprinse în acest sens atestă faptul că cele două categorii de calități se prezintă într-un raport invers proporțional, de unde cele două tipuri distincte de lideri, unii centrați pe activitatea ce se desfășoară în grup și alții pe procesul de interacțiune dintre membrii săi sau folosind cele două concepte consacrate lider ca „specialist tehnic al sarcinii” și lider ca „specialist în problemele socioafective” (31, p. 216—223). Ideal ar fi ca același lider să le concentreze pe amîndouă.

Experiența acumulată demonstrează că tehnicile sociometrice sînt instrumente adecvate pentru cunoașterea diverselor fenomene

privitoare la cele două structuri despre care am vorbit mai sus. Transpuse și aplicate de către profesorul diriginte asupra colectivului său de elevi, aceste tehnici îi va oferi posibilitatea depistării și cunoașterii diverselor particularități psihosociale proprii acestuia, putându-se astfel interveni cu acțiuni educative concrete. Întregirea lor cu alte metode și procedee nu numai că le amplifică valoarea, făcându-le mai eficiente, dar le imprimă o sensibilitate aparte față de fenomenul pedagogic.

Cele două tipuri de structuri, formală și informală, specifice colectivului de elevi ca grup social se află într-o strânsă interdependență, influențându-se reciproc. Natural că această interacțiune dintre ele cunoaște unele particularități proprii colectivului, spre deosebire de alte grupuri. După cum am precizat mai sus, orice colectiv de elevi debutează, își începe activitatea ca un grup formal cu o structură formală mai mult sau mai puțin încheiată, pe fondul căreia se manifestă elemente ale structurii informale, multe din acestea fiind generate de conviețuirea anterioară a unora dintre elevi în același colectiv. Parametrii de bază ai structurii formale vor ființa și se vor menține de-a lungul unui ciclu. Odată cu trecerea în ciclul următor se produc modificări radicale în structura formală. Chiar dacă în noul colectiv sînt incluși o mare parte din elevii ce făceau parte în ciclul anterior din aceleași colective, tot structura formală este cea care menține și asigură funcționarea colectivului ca un tot unitar. Aceasta datorită nu numai unei noi formule organizatorice, ci și a noilor lideri oficiali ce se impun, printre care un loc aparte îl ocupă dirigintele. Relațiile informale existente la început sînt așadar cele ce se stabilesc între elevii ce au făcut parte în ciclul anterior din același colectiv, de cele mai multe ori ei formează anumite subgrupuri datorită relațiilor interpersonale simpatetice stabilite între ei. Ele constituie, de fapt, germenii structurii informale ce se va dezvolta în interiorul colectivului, structură ce antrenează și cuprinde în cele din urmă pe toți elevii. Constatarea pe care o desprindem de aici în legătură cu raportul dintre structura formală și informală la nivelul colectivului de elevi este aceea că aceasta din urmă apare și funcționează pe terenul pregătit de către cea dintîi. Ce se întîmplă ulterior cu relația dintre ele vom vedea atunci cînd vom vorbi despre coeziunea și dinamica colectivului.

Ambele structuri analizate mai sus, presupun și facilitează în același timp un proces de comunicare. Interacțiunea dintre membrii unui grup reprezintă în același timp și un schimb de informații și semnificații ce se produce în interiorul acelui grup. Comunicarea apare astfel ca fiind „forma fundamentală a interacțiunii psihosociale” (31, p. 223). Fără comunicare nu se poate vorbi de

interacțiune și implicit de viață socială. Ea devine o condiție indispensabilă în vederea îndeplinirii și rezolvării unei sarcini comune. Cercetările întreprinse asupra acestui proces s-au concentrat în două direcții principale, cea a conținutului comunicării și a rețelelor de comunicare. La nivelul grupului mic s-au relevat o serie de particularități distincte. Cum este și firesc asemenea cercetări s-au extins și asupra comunicării în grupurile școlare. Dintre acestea cele mai multe s-au îndreptat asupra comunicării dintre profesori și elevi în procesul didactic de transmitere și asimilare a cunoștințelor. În lucrarea noastră ne interesează mai puțin acest aspect, de aceea vom încerca să relevăm câteva caracteristici ale comunicării în interiorul colectivului.

De la început se impune precizarea că în colectivele de elevi comunicarea este o condiție a existenței lor. „O clasă este înainte de toate un mediu de comunicare”, susține Jean-Claude Filloux (27). Facilitând un schimb de informații și semnificații se contribuie implicit la modificarea comportamentului celor antrenați, modificare ce este posibilă pe baza conexiunii inverse, efectele răsfângându-se asupra situației inițiale care a declanșat procesul. De aceea se vorbește de cele două surse ale comunicării, emițătorul și receptorul, relația dintre ele avînd un caracter circular, substituindu-se reciproc. În interiorul colectivului cele două surse pot fi atît elevii, ca personalități distincte, cît și colectivul ca unitate de sine stătătoare. Deosebirea constă în aceea că mesajele emise de colectiv au un caracter „normativ” și numai în măsura în care elevii aderă la normele pe care le întruchipează colectivul pot deveni, la rîndul lor, purtători și emițători ai acestor mesaje în cadrul relațiilor interpersonale dintre ei. Pe de altă parte mesajele care pornesc de la elevi spre colectiv au un caracter „informațional” putînd fi respinse, fără ecou, sau preluate de către acesta. Se constituie astfel structura de comunicare care reflectă o anumită dispunere a elevilor în cadrul colectivului în funcție de calitatea lor de emițători și receptori de mesaje. Raportarea unora la alții în aceste ipostaze se face prin intermediul așa-ziselor „rețele de comunicare” de tip orizontal. Ele pot îmbrăca diverse forme în funcție de sensul circulației mesajelor între membrii colectivului și de dispunerea lor spațială. Cunoașterea acestor forme ne permite să facem aprecieri în legătură cu locul pe care îl ocupă fiecare elev și apoi să estimăm aportul său în ceea ce privește emiterea și recepționarea mesajelor. Totalitatea rețelilor de comunicare ce funcționează la un moment dat constituie structura de comunicare. Ea nu este de fapt ceva distinct de tipul celor două structuri pe care le-am analizat, formală și informală, ci o sinteză a lor, ea indicîndu-ne cine comunică și sen-

sul în care circulă mesajele. Se face abstracție de rolurile pe care le exercită membrii colectivului și de statutele corespunzătoare. Cunoșcând cine cu cine comunică, vom putea face aprecieri nu numai în legătură cu climatul psihologic al colectivului, ci și în legătură cu modul în care se vor dispersa mesajele venite din partea profesorului-diriginte. Cu cât există mai multe rețele de comunicare, care să antreneze un număr mai mare de elevi, cu atât probabilitatea unui schimb mai intens de mesaje va fi mai mare și ca atare un climat psihologic mai bun.

În acest proces al comunicării din interiorul colectivului se pot produce și unele perturbări. Dintre multiplele fenomene perturbatoare, care intervin în procesul comunicării descrise în literatura de specialitate, considerăm că unele dintre ele se manifestă și la nivelul colectivului. Cele mai frecvent întâlnite sînt *blocajul*, *filtrajul* și *distorsiunile*. *Blocajul* constă în întreruperea totală a comunicării, *filtrajul* în trunchierea informațiilor ce se transmit și se receptează, iar *distorsiunile* în denaturarea și deformarea lor. Astfel de fenomene le întâlnim mai ales în relațiile dintre diriginte, liderii formali și restul colectivului. După cum se observă, liderii formali se interpun adesea în procesul comunicării dintre diriginte și colectiv, putînd provoca blocaj, filtraj sau distorsiune. Blocajul se manifestă prin reținerea totală a unor mesaje ce se îndreaptă de la colectiv spre diriginte și invers, filtrajul prin selectarea și reținerea unora dintre ele, iar distorsiunile prin deformarea lor. Nu înseamnă însă că asemenea fenomene sînt proprii numai acestei rețele. Ele acționează și în cadrul celorlalte rețele ce se stabilesc în cadrul colectivului, cu precădere în cele proprii structurii formale. Modificările pe care le înregistrează mesajul pot fi voluntare sau involuntare, impuse în mod conștient sau premeditat, urmărind anumite scopuri sau inconștiente, ca urmare a unor condiții psihologice interioare. Cunoașterea de către diriginte a acestor fenomene perturbatoare ce pot interveni în procesul comunicării din cadrul colectivului de elevi, a cauzelor ce le provoacă, îi oferă posibilitatea să intervină pentru optimizarea acestui proces. Desigur, mai greu de sesizat sînt așa-zisele cauze subiective sau psihologice ce acționează atît la nivelul emițătorului, cît și al receptorului. Un lider oficial, ca emițător care își reprezintă denaturat propriul său statut, amplificîndu-și atribuțiile, va perturba comunicarea prin conținutul în-suși al mesajelor ce le emite. La nivelul receptorului se vorbește de starea psihică în care se află acesta în momentul receptării datorită căreia sînt filtrate și reținute doar informațiile care au rezonanță pentru el în momentul respectiv. Asemenea perturbări pot apărea și la nivelul relației dintre emițător și receptor deter-

minate de unele atitudini ale unuia față de altul, precum și de modul în care se percep unul pe altul.

d) *Coeziunea colectivului*. Așa după cum am precizat din punct de vedere sociologic colectivul de elevi nu este o simplă reunire de indivizi. Realitatea supraindividuală care apare din conviețuirea lor, nu poate fi redusă la suma particularităților psihice ale acestora, ea fiind o rezultată, calitativ deosebită ce apare tocmai din interacțiunile stabilite între ei. Aceste interacțiuni formează diverse structuri în funcție de modul în care se unesc indivizii între ei. Ele pot fi mai intense sau mai puțin intense, mai stabile sau mai puțin stabile, favorizând în cele din urmă atingerea obiectivelor urmărite. Coeziunea colectivului reflectă convergența dintre membrii săi, concentrarea interacțiunilor în vederea integrării lor într-un tot unitar. Din perspectiva psihologiei sociale coeziunea rezultă din „jocul” contradictoriu al forțelor ce acționează în interiorul colectivului pentru atragerea tuturor membrilor săi la viața și activitatea ce se desfășoară aici. Ocupându-se de factorii coeziunii, Jean Maisonneuve îi divide în două categorii, extrinseci și intrinseci (45). Acceptând această clasificare considerăm, totuși, că în sensul accepției date coeziunii, ca interacțiune dintre forțele interne, factorii externi ce acționează constituie doar condiții, mai mult sau mai puțin favorabile și posibile efectul lor fiind detectabil numai prin intermediul celor intrinseci. Tocmai de aceea se apreciază că factorii intrinseci sînt aceia care determină și direcționează coeziunea colectivului. Aceștia la rîndul lor pot fi divizați în două categorii, factori socioafectivi și factori sociooperatori sau funcționali. În prima categorie pot fi incluse stări afective favorabile conlucrării și interacțiunii în vederea atingerii obiectivelor urmărite. Așa ar fi de exemplu atracția și interesul față de diferite acțiuni colective, mîndria de a face parte din colectiv etc. În cea de a doua categorie sînt incluși acei factori ce vizează organizarea colectivului cum ar fi: distribuirea și investirea cu diferite roluri, stilul de conducere adoptat în colectiv etc.

Întrucît coeziunea colectivului exprimă în mod sintetic interdependența dintre toate forțele intragrupale înseamnă că într-un fel sau altul ea este influențată de ansamblul situațional și socio-cultural în care ființează colectivul respectiv.

e) *Dinamica colectivului*. Acest atribut surprinde *totalitatea transformărilor ce au loc în interiorul colectivului*, transformări care-i imprimă acestuia o anumită traiectorie. Referindu-se la acest aspect, Makarenko se referă în lucrările sale la așa-zisa „lege generală a mișcării colectivului”. Sub această formulare

sintetică, rezultat al unei profunde intuiții, el surprinde o multitudine de aspecte privitoare la un colectiv concret de copii la ale cărui frământări a fost nu numai un martor ocular, ci în primul rând conducător și îndrumător atent, un coparticipant activ, un cercetător care, ajungând la anumite concluzii a încercat să le aplice în viața și activitatea ulterioară a colectivului său. După propria sa mărturisire era vorba de un „colectiv concret de băieți și fete” și nu de un „colectiv abstract”. Sensul fundamental inclus în formularea lui Makarenko „legea generală a mișcării colectivului” este aproape identic cu ceea ce se înțelege prin „dinamica colectivului”, fiind vorba în ambele cazuri de evoluția colectivului ca întreg, ca unitate de sine stătătoare și nu de anumite modificări izolate ce se produc în interiorul său.

Problema fundamentală a dinamicii colectivului este cea privitoare la mecanismul prin care se realizează, la izvorul și forțele motrice ale acestui proces. Izvorul acestei dinamici se află în contradicțiile interne dintre cele două tipuri fundamentale de structuri, formală și informală. Întrucât structura formală este dată sau impusă, iar cea informală apare în mod spontan ca rezultat al relațiilor interpersonale, înseamnă că în mod inevitabil vor apare diferite nepotriviri sau contradicții a căror rezolvare constă în adaptarea, integrarea sau subordonarea reciprocă dintre cele două structuri, impunând trecerea într-un stadiu superior și implicit declanșarea altor contradicții și așa mai departe. Rezolvarea contradicțiilor marchează nu numai saltul ce se produce, ci oferă în același timp și cîmp favorabil pentru apariția altora. Dinamica apare în această ipostază ca rezultantă a interdependenței tuturor fenomenelor produse în interiorul colectivului.

Mișcarea sau dinamica colectivului este astfel un proces neîntrerupt, rezultat al unor acumulări continue și imperceptibile a acțiunilor și influențelor externe exercitate asupra sa. La momentul potrivit vom reveni asupra interdependenței dintre influențele externe și fenomenele interne în vederea fundamentării acțiunii educative întreprinse asupra colectivului. Aici vom sublinia doar faptul că influențele externe se manifestă prin condițiile interne și numai în măsura în care au ecou și se răsfrîng prin intermediul acestora sînt eficiente din punct de vedere educativ.

Revenind asupra dinamicii colectivului al cărei izvor se află, după cum am văzut, în contradicțiile dintre structura formală și cea informală, se impune precizarea că aceste contradicții au un caracter concret, manifestîndu-se diferit nu numai de la un colectiv la altul, ci și în cadrul aceluiași colectiv, de la un moment la altul al evoluției sale. Între cele două extreme marcate de consti-

tuirea oficială a colectivului și dizolvarea sa ca urmare a încheierii unui ciclu, contradicțiile despre care vorbeam se manifestă diferit. Se pot distinge totuși de-a lungul acestei traiectorii două etape sau stadii delimitate în funcție de predominarea și interdependența dintre cele două structuri. Preluând terminologia aplicată grupului vom denumi un prim stadiu cel al „colectivului în formare”, iar pe cel de al doilea stadiu al „colectivului format”. În primul stadiu, dominantă este structura formală. Prevederile regulamentare, diferite norme și reguli impuse din exterior sînt cele care își pun amprenta asupra constituirii și evoluției colectivului, în timp ce în stadiul de colectiv format „clasa se prezintă ca o sinteză psihosocială, rezultat al funcționării în timp a mecanismelor de integrare, fuziune și unificare interindividuală” (31, p. 250). Trecerea în cel de al doilea stadiu este marcată de consolidarea structurii informale ca urmare a atragerii și integrării tuturor elevilor în sistemul relațiilor interpersonale. Aceasta nu înseamnă că în primul stadiu structura informală ar fi absentă, din contră, din momentul constituirii colectivului, ea este prezentă alături de cealaltă, cu deosebirea că este destul de fragilă și incompletă, deoarece nu-i cuprinde pe toți elevii. Cu timpul toți elevii sînt atrași și înglobați în rețeaua relațiilor interpersonale specifice. Atunci cînd toți membrii colectivului intră în cîmpul psihologic al fiecăruia putem spune că s-a consolidat structura informală. Sînt, după cum vom constata, unii elevi care nu sînt preferați sau respinși, după cum nici ei nu preferă sau resping pe cineva. Acest fapt nu înseamnă că ar fi excluși din această structură. Situația în care se află nu poate constitui un argument în susținerea faptului că încă n-au fost incluși în cîmpul psihologic al celorlalți. Dimpotrivă, ei sînt incluși și ca atare pot fi antrenați în structura informală, însă, într-un mod latent, indiferența reciprocă totală dintre ei și colectiv nu ne dă dreptul să-i considerăm în afara acestei structuri. Atunci cum putem aprecia trecerea de la un stadiu la celălalt? Pentru a răspunde, trebuie să facem mențiunea că această trecere nu se produce brusc, ci în mod treptat. Putem spune totuși că ne aflăm în cel de al doilea stadiu atunci cînd constatăm că colectivul însuși se preocupă, într-un fel sau altul, de membrii săi.

Făcînd o delimitare pedagogică între cele două stadii, primului îi corespunde colectivul în ipostaza de obiect al educației, iar cel de al doilea constituie nu numai obiect al educației, ci și subiect al ei.

Conchidem pe baza celor de mai sus că dinamica colectivului este procesul prin intermediul căruia se realizează funcțiile educative ale colectivului. Numai cunoscînd particularitățile și mo-

dul în care se manifestă această dinamică vom putea interveni pentru dirijarea colectivului și transformarea sa într-un mijloc eficient de educare a personalității fiecărui elev. Dinamica apare astfel ca fiind un adevărat „laborator psihosocial” în care toate fenomenele proprii unui colectiv concret se metamorfozează și se intercondiționează, imprimându-i în cele din urmă traiectoria pe care o va parcurge.

f) Ca și oricare alt grup, colectivul de elevi se constituie în vederea desfășurării unei activități și a atingerii unor *scopuri* fundamentale. Se apreciază din acest punct de vedere că un colectiv de elevi este un „grup educațional” în care membrii lui sînt orientați spre realizarea unor scopuri majore, cu semnificație socială și finalitate educativă” (85, p. 46). Scopurile urmărite de colectiv sînt de fapt subordonate idealului și scopurilor educației comuniste în general.

Susținînd că un colectiv de elevi este o „realitate educațională”, în cazul nostru, una de tip comunist, înseamnă în mod implicit că scopurile și normele specifice educației comuniste trebuie să orienteze și să fie introduse din exterior în viața colectivului, iar în al doilea rînd că respectivul colectiv trebuie să desfășoare astfel de activități care să faciliteze materializarea scopurilor și asimilarea de către fiecare elev a normelor proprii conduitei comuniste. Numai corelînd și adaptînd scopurile și normele exterioare la viața însăși a colectivului, putem spune că el devine o „realitate educațională”, care mijlocește formarea multilaterală a personalității elevilor din care este constituit. Așadar, rațiunea însăși de existență a colectivului este asigurarea condițiilor necesare în vederea realizării idealului educației comuniste, dezvoltarea multilaterală a personalității umane în conformitate cu imperativele majore pe care societatea noastră le pune în fața educației.

Cînd vorbim despre scopurile colectivului avem în vedere în primul rînd urmărirea unor obiective comune care să antreneze pe toți membrii colectivului. Avînd în vedere acest lucru, Makarenko s-a preocupat ca în fața colectivului său să stea în permanență anumite sarcini cu valoare socială care să aibă în același timp un ecou pe planul conștiinței fiecărui individ. În acest fel scopul încetează de a fi o simplă formulă abstractă, devenind un factor motivațional în canalizarea energiilor individuale spre înfăptuirea obiectivelor propuse. Scopurile generale ale educației comuniste se concretizează la nivelul colectivului prin fixarea unor obiective mai mult sau mai puțin îndepărtate. Ocupîndu-se de interdependența dintre scopurile generale ale colectivului și

cele ale indivizilor din care este format, Makarenko a elaborat „principiul liniilor de perspectivă”. Sarcina principală în mînuirea acestor scopuri prin formularea neînteruptă de cerințe revine profesorului diriginte. El este cel care sugerează și propune scopuri, le ierarhizează apoi într-un anume fel și participă alături de elevi la transpunerea lor în practică astfel încît totul să fie subordonat și să contribuie la realizarea idealului educației comuniste.

Condiția indispensabilă a eficienței impunerii unor scopuri comune pentru întregul colectiv este ca ele să fie în concordanță cu cerințele psihosociale interne ale colectivului. Numai în acest fel scopurile impuse și dirijate din exterior se vor transforma în scopuri imanente ale colectivului. Pentru ca scopul să orienteze activitatea acestuia trebuie să fie asimilat de către colectiv. Or, acest lucru nu este posibil decît pornind de la condițiile interne de existență și funcționare a sa.

Din acest punct de vedere introducerea scopurilor din exterior este numai una din laturi: ea este întregită cu cea a fixării de către colectiv a unor scopuri izvorîte din însăși logica funcționării sale ca unitate socială de sine stătătoare.

Armonizarea scopurilor interioare cu cele exterioare conferă colectivului valențe sporite în educarea multilaterală a personalității umane.

2.3. CONCLUZII. COLECTIVUL DE ELEVI — UN GRUP SOCIAL MICROSTRUCTURAL

Studiul comportamentului uman constituie domeniul spre care converg principalele preocupări ale științelor social-umane, distingîndu-se în acest cadru general două direcții fundamentale și convergente, una care pornește de la întreg, insistînd asupra caracteristicilor acestuia pentru a putea ulterior explica comportarea indivizilor din care este format, în timp ce cealaltă pune accent pe ceea ce este personal și aparține individului, încercînd de altfel să găsească aici explicația manifestărilor sale. Denaturările încep din momentul în care se produce o substituie a celor două direcții, prin adoptarea unei viziuni reduționiste în sensul interpretării socialului numai prin prisma psihologiei indivizilor din care este format sau a personalității pornindu-se de la contextul social în care se află. Comportamentul uman este rezultatul fuziunii dintre factorii sociali și cei psihologici, distingîndu-se două

nivele calitativ deosebite, dar inexistente unul fără celălalt, socialul și individualul. „Personalitatea umană este un produs al contactului și comunicării sociale, studiul său științific conduce în mod direct și inevitabil la studierea situației față de care comportamentul constituie un răspuns” (9, p. 12).

Raportat la social, omul ne apare, așa cum postulează filozofia marxistă, ca un „ansamblu de relații sociale”, iar raportat la sine însuși ca un ansamblu de componente interpersonale sau condiții interne care-i conferă calitatea de subiect. Toate aceste componente sau condiții interne formează la rîndul lor un sistem ce se restructurează continuu, ca urmare a interacțiunilor sale cu sistemul social în ansamblu, considerat macromediu, și cu diverse subsisteme ale acestuia, considerate micromediu, păstrîndu-și totuși o relativă independență și autonomie datorate capacității sale interne de autoreglare. Cu alte cuvinte, înainte de a fi membru al societății; ca sistem global, omul este membru al unor subsisteme mai restrînse, fiecare din acestea avîndu-și structura și organizarea sa prin intermediul cărora poate ocupa diverse poziții și exercita rolurile corespunzătoare acestor poziții. Așadar, aceste subsisteme mijlocesc în cele din urmă interacțiunea omului cu societatea al cărei membru este, facilitînd, în același timp, elaborarea și consolidarea propriei sale structuri intraindividuale, respectiv propriul său sistem. Teoria psihologică a lui K. Lewin sugerează tocmai această interdependență dintre persoană și mediul social, ea îmbrăcînd forma unui „cîmp dinamic de forțe”. „Barierele” ce se constituie la nivelul acestei intersecții sînt deosebit de elastice și mobile, raportate la persoană ele putîndu-se extinde pînă la includerea „macrosocialului” sau restrînge pînă la nivelul unui grup mic.

Unul din subsistemele care mijlocește integrarea individului în societate este și colectivul de elevi.

Sintetizînd cele spuse pînă aici putem conchide că colectivul de elevi este un cîmp social microstructural, rezultat al interacțiunii dintre persoanele care-l compun, organizat în vederea realizării unor obiective educaționale.

Pornind de la această concluzie, trebuie să admitem în mod implicit că un colectiv de elevi se caracterizează prin aceea că are o structură proprie, în interiorul său apare și se dezvoltă un proces interrelațional, ambele caracteristici favorizînd exercitarea unor funcții educative. Faptul că dispune de o structură înseamnă că fiecare din membrii săi ocupă o anumită poziție în funcție de care se stabilesc o multitudine de relații cu ceilalți, imprimînd acelei structuri o formă proprie și o relativă independență față de mediul social în care se află și la care se raportează. Tot da-

torită acestei structuri interne, colectivul de elevi posedă acea capacitate de autoreglare, indispensabilă oricărui sistem. Datorită acestor capacități colectivul funcționează ca un tot unitar, între el și celelalte subsisteme sociale supraordonate pînă la sistemul social global, existînd anumite „bariere”, astfel încît toate influențele și presiunile ce se exercită din partea diferitelor sisteme sînt preluate și asimilate numai prin intermediul structurii sale interne. Prin structura sa, colectivul se delimitează pe fondul general al societății, deosebindu-se totodată de alte colective asemănătoare. Finalitatea sa educativă orientată în direcția formării individualităților din care este compus depinde în mare măsură de caracteristicile sale structurale.

La rîndul său, structura, nu este un dat imuabil, ea însăși se află în continuă transformare avînd prin excelență un caracter dinamic, izvorul acestui dinamism aflîndu-se în contradicțiile interne ce se declanșează ca urmare a influențelor externe ce se exercită asupra ei. Or, cum aceste influențe nu explică prin ele însele izvorul transformărilor din interiorul colectivului, a te rezuma doar la constatarea și cunoașterea lor înseamnă a nu pătrunde dincolo de aparențe pentru a constata ce se află ascuns observației nemijlocite, înseamnă a face aprecieri despre cauzele unor fenomene pornind prin inferență numai de la efectele lor, fără a pătrunde în mecanismul intim al acestora.

După cum am văzut putem distinge două nivele structurale fundamentale de organizare, unul formal și altul informal. Primul se bazează pe anumite relații conștiente, raționale și pînă la un anumit punct dirijate și impuse, pe cînd celălalt se bazează pe anumite relații interpersonale dominate de diverse stări afective. O astfel de distincție a îndreptat atenția specialiștilor din domeniul psihologiei sociale spre cercetarea fenomenelor tensionale și conflictuale dintre cele două nivele, oferind explicația unor manifestări disfuncționale și sugerînd totodată modalități de intervenție pentru ameliorarea lor. Meritul incontestabil al sociometriei constă în aceea că a orientat atenția și a canalizat preocupările în direcția descifrării tainelor acestui nivel informal, preconizînd în acest sens metode concrete.

Numai anticiparea rezonanței pe care influențele externe o au asupra constituirii sistemului interrelațional este în măsură să explice contribuția lor la formarea și educarea colectivului și, prin intermediul său, a personalității elevilor. Pentru a putea face însă o astfel de anticipare trebuie să cunoaștem configurația structurală cu cele două aspecte ale ei, formală și informală. În acest fel cunoașterea și acțiunea educativă constituie două laturi

ce se condiționează reciproc: cunoașterea direcționează acțiunea, iar aceasta impune diferite transformări.

Interrelațiile din interiorul colectivului reprezintă totodată adevărate canale de transmisie a unei cantități de informație sub formă de idei, norme, atitudini, trăiri afective, sentimente etc.

Structura, interacțiunea și conținutul circumscriu, toate la un loc, specificul colectivului ca grup social microstructural. Cunoașterea lor este deci o premisă indispensabilă pentru toate acțiunile educative ce se întreprind asupra sa.

Fiind un grup social microstructural înseamnă că prezintă specificul și legitățile sale proprii. Pentru cunoașterea lor trebuie să apelăm deci la metode și procedee adecvate acestei realități.

CUNOAȘTEREA COLECTIVULUI DE ELEVI

3.0. CE ÎNSEAMNĂ A CUNOAȘTE COLECTIVUL DE ELEVI ȘI CARE SÎNT OBIECTIVELE ACESTEI CUNOAȘTERI

În urma unei anchete pe care am întreprins-o în rîndul cadrelor didactice, avînd ca obiectiv problematica colectivului de elevi, la întrebarea „ce înseamnă a cunoaște colectivul de elevi?” am obținut diferite răspunsuri care conduc spre aceeași constatare, anume aceea că în cele din urmă cunoașterea colectivului se identifică cu cunoașterea personalității membrilor săi. O asemenea constatare atestă prezența unei optici deformate în legătură cu colectivul de elevi, acesta fiind considerat, în mentalitatea menționată, drept o simplă reuniune de indivizi, trecîndu-se astfel cu ușurință peste ceea ce colectivul are caracteristic și rezultă din conviețuirea diferitelor personalități. După cum se știe colectivul reprezintă cu totul altceva, el neconstituind o simplă însumare a unor particularități și manifestări individuale. De aceea cunoașterea colectivului nu se reduce la cunoașterea separată a personalității elevilor, pe care totuși o presupune ca un aspect subordonat.

În spiritul celor prezentate în capitolul anterior considerăm că cunoașterea colectivului de elevi vizează surprinderea acelor caracteristici prin care se definește ca un tot, ca o unitate de sine stătătoare, ca un grup social. La întrebarea ce se înțelege prin cunoașterea colectivului de elevi răspunsul trebuie să indice în mod inevitabil acele trăsături care sînt specifice lui ca întreg, ca sistem prin care el se deosebește de alte grupuri sociale. Avînd în vedere că aceste note definitorii, rezultă, după cum am văzut, din interacțiunea ce se stabilește între membrii săi, aceștia fiind nu numai agenții, ci și purtătorii lor, înseamnă că oricît am încerca să facem abstracție de personalitatea lor, așa ceva nu este posibil. La nivelul grupului și, respectiv, al colectivului interdependența dintre social și psihologic, se realizează prin intermediul rolurilor pe care le exercită membrii săi. În consecință, cunoașterea unor trăsături personale ne oferă posibilitatea să înțelegem mai bine semnificația rolurilor pe care le joacă, iar prin interme-



diul acestora să pătrundem în mecanismul procesului de interacțiune, mecanism care declanșează și determină caracteristicile colectivului ca un tot unitar. Cunoașterea poate parcurge și drumul invers, de la trăsăturile definitorii colectivului, prin intermediul comportamentelor ce rezultă din exercitarea rolurilor, la condițiile interne și particularitățile psihologice ale membrilor săi.

Urmează să completăm cele anterior expuse în legătură cu cunoașterea colectivului de elevi, relevând că din punct de vedere pedagogic ea constă în surprinderea caracteristicilor proprii colectivului ca unitate socială de sine stătătoare și a particularităților psihologice ale membrilor săi.

Pe prim plan apar așadar trăsăturile specifice colectivului ca un tot unitar în rîndul cărora datele și manifestările de ordin psihosocial ocupă un loc important. Este vorba despre asemenea aspecte cum ar fi: structura colectivului, coeziunea și dinamica sa, climatul socioafectiv etc. Îndirect, prin interesul acestora, pot fi cunoscute apoi o serie de trăsături ale personalității elevilor.

Numai cunoscînd colectivul de elevi în ipostaza de grup social vom putea întreprinde acțiuni educative menite să contribuie la dezvoltarea sa și implicit la formarea personalităților din care este constituit.

Am încercat în capitolul doi să relevăm acei parametri după care trebuie să ne orientăm în activitatea noastră de cunoaștere a colectivului de elevi. Conținutul lor concret diferă însă de la un colectiv la altul. Misiunea cunoașterii este de a surprinde tocmai acest conținut, modul în care parametrii respectivi se manifestă într-un colectiv concret. Fiecare colectiv are, după cum am văzut, structura sa, dar ea nu se manifestă identic la toate colectivele. Urmează să vedem cum se prezintă această structură și care sînt caracteristicile ei în colectivul ce se află sub observație și îndrumare. Vom constata cu această ocazie că structura sa prezintă anumite nuanțe proprii, irepetabile, specifice numai colectivului respectiv.

Situația este asemănătoare și pentru celelalte note definitorii pe care le-am prezentat în capitolul anterior. Fiecare se manifestă și îmbracă un conținut concret diferit de la un colectiv la altul. Toate aceste trăsături, integrate într-un tot unitar, specifice unui colectiv concret constituie, după cum am precizat, sintalitatea colectivului.

Așa după cum obiectul cunoașterii psihologice a elevilor este personalitatea lor, tot astfel, pe alt plan, obiectul cunoașterii colectivelor de elevi trebuie să fie sintalitatea acestora. Analogia justifică dacă avem în vedere geneza și conținutul celor două categorii, de personalitate și de sintalitate. Personalitatea rezultă



din modul în care sînt dispuse diversele componente psihice, iar sintalitatea din conținutul concret și modul în care se manifestă diferite trăsături de grup într-un colectiv concret.

Din acest obiectiv general putem desprinde cîteva obiective secundare pe care trebuie să le urmărim în activitatea de cunoaștere a colectivului de elevi:

— Descrierea și relevarea particularităților structurale ale colectivului (structura de comunicare, structura formală și structura informală).

— Surprinderea unor aspecte privitoare la ierarhia statutelor elevilor în colectiv și a semnificației lor asupra interacțiunii dintre ei și a exercitării diverselor roluri.

— Cunoașterea unor aspecte privitoare la relația dintre liderii formali și informali ai colectivului.

— Detectarea normelor, valorilor și regulilor care tind să domine viața internă a colectivului.

— Aprecieri estimative în legătură cu oscilațiile coeziunii colectivului.

Toate aceste aspecte îngemănate într-un tot coerent ne vor oferi un tablou cît de cît aproximativ al sintalității colectivului. Urmează ca în acest sens să apelăm la metode și procedee adecvate, care să ne permită să pătrundem în acest „microunivers”, unde se produc atîtea metamorfoze, multe dintre ele inaccesibile unei observații directe din exterior.

Se ridică întrebarea care este semnificația acestei sintalități pentru influențele educative exercitate asupra colectivului? Fără să forțăm lucrurile vom încerca să răspundem, continuînd cu analogia menționată mai sus între personalitate și sintalitate. Este recunoscut din punct de vedere pedagogic că toate influențele mediului social și ale educației se răsfrîng asupra conștiinței și conduitei prin intermediul condițiilor interne, respectiv a particularităților de vîrstă și individuale ale copiilor. Formula $M \rightleftharpoons (P) \rightleftharpoons R$ (unde M =mediu, stimuli; P =personalitate; R =răspuns) exprimă tocmai acest adevăr. Constatăm că între mesajul educațional (considerat ca stimul) și reacția (rezultat, răspuns, conduită) individului se intercalează personalitatea (P) sau ansamblul condițiilor interne care mijlocesc relația dintre cei doi poli. În spiritul conexiunii inverse sensul influențelor dintre cele trei componente este reciproc. Un fenomen asemănător considerăm că se produce și în cazul acțiunilor educative exercitate asupra colectivului. Toate influențele externe acționează prin intermediul condițiilor interne ale colectivului, toate aceste condiții fiind incluse în conceptul de sintalitate. Pentru a facilita înțelegerea acestui mecanism, cu tot riscul simplificării pe care ni-l asumăm,

avînd ca model formula de mai sus propunem, prin analogie, o formulă asemănătoare pentru ceea ce se întîmplă la nivelul relației dintre influențele externe și reacția colectivului. Ea se prezintă astfel: $M \rightleftharpoons (S) \rightleftharpoons R$ unde: M =mediul social în care includem toate influențele ce se exercită din exterior asupra colectivului, inclusiv cele educaționale; S =sintalitatea colectivului sau ansamblul condițiilor interne și R =rezultatele obținute.

Toate influențele și acțiunile exercitate asupra colectivului, fie că provin de la mediul social, fie că sînt organizate în mod special, sînt asimilate prin intermediul acestor condiții interne sau a sintalității. Numai în acest fel ele vor produce anumite modificări în evoluția colectivului și vor avea eficiență educativă asupra sa. Mai departe, aceste modificări se vor proiecta, la rîndul lor, asupra conștiinței și conduitei fiecărui elev prin condițiile sale interne, respectiv ale personalității sale. Așadar, acțiunile educative pentru formarea și consolidarea colectivului au sorti de izbîndă în măsura în care sînt în concordanță cu condițiile sale interne, tot așa cum influențele și măsurile educative îndreptate în direcția formării conștiinței și conduitei elevilor vor avea rezultatele scontate în măsura în care sînt în concordanță cu particularitățile de vîrstă și individuale ale acestora. Și într-un caz și în altul, cauzele sau influențele externe acționează prin intermediul condițiilor interne, cu deosebirea că în cazul colectivului condițiile interne sînt date de sintalitatea sa, iar în cazul indivizilor de personalitatea lor. Ținînd cont de semnificația și importanța sintalității și personalității pentru întreaga activitate instructiv-educativă, profesorul-diriginte urmează să se preocupe, deopotrivă, de cunoașterea fenomenelor pe care ele le incumbă. Fiecare presupune — cum e și firesc — folosirea unor metode și procedee adecvate de cunoaștere. Sînt cunoscute în acest sens metodele și procedeele preconizate pentru cunoașterea personalității elevilor, rezultatele lor fiind consemnate în „Fișa pedagogică” sau în „Caietul dirigintelui”. Literatura de specialitate consacrată acestui aspect este destul de bogată. Faptul este explicabil dacă ne gîndim că o justă orientare școlară și profesională nu este posibilă fără o cunoaștere profundă a personalității copilului. În majoritatea lucrărilor cele două domenii se intersectează. Din punct de vedere practic dirigintele este cel care se preocupă și răspunde nemijlocit de ambele probleme, atît de cunoașterea elevilor, cît și de orientarea lor școlară și profesională.

Nu același lucru se poate spune despre informarea și familiarizarea profesorilor cu problemele și instrumentele privitoare la colectivul de elevi și cunoașterea sa. Lucrările apărute pînă în prezent abordează diferite aspecte mai mult de ordin teoretic de-

cît de ordin practic. Valoarea lor este incontestabilă prin viziunea pe care ne-o oferă asupra colectivului și prin utilitatea unor metode și procedee pe care le recomandă și sugerează în vederea cunoașterii acestuia.

Pornind de la aceste lucrări vom încerca să oferim în continuare un ansamblu de metode și procedee la care profesorul-diriginte poate apela în activitatea sa cu colectivul de elevi.

În concepția noastră cunoașterea sintalității colectivului de elevi și a personalității fiecăruia din ei nu constituie două acțiuni paralele sau independente una de alta. Dimpotrivă, ele se completează reciproc nu numai din punct de vedere gnoseologic, al informațiilor pe care ni le oferă, ci și din punct de vedere metodologic. Deosebirea calitativă se menține, totuși, ea fiind determinată de specificul „realității” ce urmează a fi cunoscută, conținutul sintalității este deosebit de cel al personalității. Această deosebire calitativă se manifestă pe fondul unității lor, sintalitatea ca fenomen emergent apare din conviețuirea unor personalități, iar acestea, la rîndul lor, dau un anumit tonus și o anumită coloratură celei dintîi. Cunoscînd sintalitatea vom putea face diverse aprecieri cu privire la unele componente ale personalității și, invers, cunoscînd personalitatea indivizilor din care este format colectivul vom putea interpreta unele manifestări ale sintalității.

Interdependența dintre sintalitate și personalitate rezultă din însăși coexistența lor care ar putea fi exprimată cu ajutorul formulei:

$$M \leftrightarrow \boxed{(S) \leftrightarrow (P)} \leftrightarrow R$$

unde:

M=mediul extern (influențe sociale și educative)

S=sintalitate

P=personalitate

R=răspuns (reacție, rezultate).

Se observă că „S” și „P” constituie un bloc ce se interpune între cele două extreme, mediul și rezultatul obținut. Fenomenele ce au loc în interiorul acestui bloc nu pot fi cunoscute în totalitatea lor decît îmbinînd cele două categorii de metode, unele ce vizează personalitatea, altele ce vizează sintalitatea. Din interpenetrarea celor două componente ale acestui bloc rezultă o serie întreagă de variabile care nu pot fi surprinse decît prin raportarea rezultatelor obținute cu ajutorul unor metode diferite.

Să vedem care sînt metodele pe care le putem folosi.

3.1. METODE ȘI TEHNICI DE CUNOAȘTERE A COLECTIVULUI DE ELEVI

3.1.0. CONSIDERAȚII GENERALE

Din cele prezentate în subcapitolul anterior desprindem strînsa interdependență existentă între sintalitatea colectivului și personalitatea elevilor din care este format. Blocul „ $S \leftrightarrow P$ ” exprimă în mod grafic cît se poate de concludent acest lucru. Cunoașterea acestui bloc nu este posibilă decît apelînd la un complex de metode și procese pentru ca, în final, rezultatele obținute să fie corelate și sintetizate, permițîndu-se astfel formarea unei imagini cît mai puțin aproximative despre fenomenele pe care le incumbă.

Deoarece relațiile existențiale stabilite la acest nivel sînt atît de bogate în conținut și nuanțate ca formă de manifestare, se impune adoptarea unei metodologii adecvate, care să vizeze nu numai adunarea materialului faptic, ci și interpretarea lui.

Ținînd cont totodată că fenomenele ce urmează să le cunoaștem se află într-o continuă transformare, înseamnă că va trebui să îmbinăm tehnica studierii transversale cu cea longitudinală. Efectuînd radiografieri cît mai detaliate ale acestor fenomene la intervale regulate, avem posibilitatea nu numai să stabilim anumite relații între cele constatate, ci și să facem un prognostic asupra devenirii lor ulterioare. Avantajul studiului transversal constă în aceea că permite prelucrarea matematică a datelor obținute și surprinderea pe această bază a unor relații dintre ele. Dezavantajul constă în aceea că un astfel de studiu se rezumă la ceea ce se petrece la un moment dat, făcînd abstracție de dimensiunea temporală. Or, după cum am văzut, unul din parametrii definitorii ai colectivului este caracterul său dinamic, mișcarea sa pe o traiectorie în care momentul dat a avut un trecut și va avea un viitor. Cunoașterea acestei dinamici reclamă un studiu longitudinal și folosirea unor metode corespunzătoare. Un astfel de studiu ne indică nu numai tendința generală de evoluție a colectivului, ci și principalele momente nodale ale acestei evoluții. Pătrunderea în mecanismul acestei dinamici presupune în mod necesar efectuarea unui salt de la cunoașterea nemijlocită, empirică, expresie a manifestărilor exteriorizate și accesibile direct, la o cunoaștere mijlocită, rezultat al prelucrării și interpretării acestor date concrete. Dacă studiul transversal ne

oferă o serie întreagă de date concrete urmează ca prin prelucrarea lor să ajungem la cunoașterea relațiilor dintre ele.

În fine, cunoașterea colectivului de elevi este indisolubil legată de acțiunea educativă exercitată asupra sa. Activitatea de cunoaștere și intervenția conștientă constituie două momente ce se succed într-o relație de determinare. Rezultatele cunoașterii constituie punct de plecare și ghid orientativ pentru activitatea dirigintei, urmînd ca în urma aplicării măsurilor corespunzătoare să înregistreze din nou rezultatele, și așa mai departe, procesul desfășurîndu-se fără întrerupere. Cu alte cuvinte, cunoașterea deschide cîmp larg acțiunii educative, iar aceasta concretizează rezultatele cunoașterii. Prin aceasta se elimină acel hiatus ce apare uneori între teorie și practică, între cunoașterea și aplicarea celor constatate în activitatea instructiv-educativă.

În circumscrierea metodelor de cunoaștere a colectivului de elevi important este nu numai cum sînt alese, ci și modul în care sînt folosite și combinate. Ținînd seama de interdependența care există între sintalitatea colectivului și personalitatea membrilor săi va trebui să apelăm la metode specifice ambelor domenii cu condiția ca ele să fie astfel aplicate și folosite încît să ne ofere cît mai multe date despre colectiv ca unitate socială, ca întreg. Fără să excludem metodele care se referă în mod expres la cunoașterea personalității, acestea vor fi menționate în măsura în care pot fi adaptate obiectivului nostru, cunoașterea colectivului de elevi, așa cum am conceput-o în subcapitolul anterior.

3.1.1. DESCRIEREA METODELOR ȘI TEHNICILOR DE CUNOAȘTERE A COLECTIVULUI DE ELEVİ

3.1.1.0. Observația psihosocială. Este considerată una dintre metodele fundamentale, deoarece presupunînd un contact nemijlocit cu realitatea asigură obținerea unor date reale, care ulterior vor putea fi supuse prelucrării și interpretării.

În cazul nostru, avantajul ei constă în aceea că profesorul-diriginte este, pe de o parte, o persoană pregătită din punct de vedere psihopedagogic pentru efectuarea unor observații, cunoscînd în detaliu tehnica desfășurării lor, iar pe de altă parte, el este un coparticipant la viața și frămîntările colectivului, prezența sa nedenaturînd fenomenele și manifestările supuse observării nemijlocite. Altfel spus, el nu este un observator ce își

exercită această calitate din exterior, ci din interior, ca lider formal, cu un statut aparte, recunoscut și acceptat de către elevi. S-ar putea, ca această afirmație să stîrnească nedumerire, repropunându-ni-se că tocmai prin poziția sa dirigintele poate denatura și artificializa diverse manifestări ale colectivului. Indiscutabil, lucrurile se prezintă și astfel. Atunci care-i soluția? Răspunsul reclamă cîteva precizări:

De la început trebuie să fim conștienți de faptul că nu toate fenomenele specifice colectivului de elevi se lasă surprinse cu ajutorul observației. Se înșeală acei profesori care pretind că, datorită unor observări îndelungate au ajuns să-și cunoască în profunzime colectivul pe care-l conduc. Indiferent de gradul de intuiție și simțul pedagogic de care dispun, acest lucru nu este posibil. Sînt o serie întreagă de fenomene cum ar fi cele privitoare la structura și dinamica internă a colectivului care nu pot fi cunoscute în mod nemijlocit cu ajutorul observației. Folosirea altor metode este indispensabilă.

Întrebarea care se ridică este asupra căror situații și fenomene urmează să ne concentrăm preocuparea cu ajutorul observației. După părerea noastră acestea pot fi împărțite în două categorii:

În prima categorie vom include toate manifestările și reacțiile colectivului ce rezultă din interacțiunea membrilor săi. Pe acestea le vom numi manifestări ale sintalității. Dintre ele putem menționa diverse aspecte în legătură cu modul în care se exprimă opinia colectivului în diferite situații concrete, conduita colectivului și a diferitelor subgrupuri ale sale în diferite împrejurări (activități școlare și extrașcolare etc.), modul în care colectivul răspunde unor inițiative ale dirigintelui sau ale organizațiilor de tineret, sau declanșează el însuși astfel de inițiative, în ce domenii și cum sînt îndeplinite, anumite aspecte legate de participarea elevilor la discutarea unor manifestări privind viața și activitatea colectivului sau a unor membri ai săi, modul în care se iau diverse decizii, nu numai la nivelul colectivului, ci și la cel al organizațiilor de tineret, constatări în legătură cu coeziunea colectivului etc.

În cea de a doua categorie vom include acele observații privind comportarea și atitudinea elevilor, ca membri ai colectivului. Este vorba despre toate acele manifestări cu implicații asupra sintalității, care generează fapte colective, ce-și pun amprenta asupra vieții și evoluției colectivului etc. Le vom numi manifestări psihosociale. Sînt date privitoare la autoritatea și influența

ența liderilor formali, cum se manifestă și se exercită ele, consecințele lor, comportamentul liderilor informal și în general orice date în legătură cu modul în care diferiți elevi își exercită influența asupra colectivului privit ca un întreg.

Deosebirea dintre cele două categorii de fenomene ce pot constitui obiectul observației este determinată de obiectivul urmărit. În primul caz urmărim să înregistrăm cât mai multe date și constatări despre comportamentul colectiv, pe când în cel de al doilea caz atenția este îndreptată spre consemnarea unor aspecte privitoare la conduita elevilor în procesul de interacțiune cu ceilalți.

Propunem ca faptele și datele brute constatate să fie trecute într-un document pe care-l vom numi „Fișa analitică de observare psihosocială a colectivului de elevi”. Recomandăm următorul model:

Fișa analitică de observare psihosocială a colectivului de elevi

Data observării	Manifestări ale sintalității	Interpretări și presupuneri ipotetice	Manifestări psihosociale	Interpretări și presupuneri ipotetice
1	2	3	4	5

Ea se poate întocmi pe coli de hîrtie sau i se pot rezerva cîteva pagini în caietul dirigintelui.

După cum se poate vedea, am introdus cele două rubrici noi (3 și 5). Care este rostul lor? În rubricile nr. 2 și 4 se introduc datele și faptele brute constatate la un moment dat, fără nici un fel de comentariu. Colectîndu-se aceste date ele constituie un inventar de fapte ce urmează să fie comentat și interpretat. Din punct de vedere pedagogic un asemenea inventar nu reprezintă un scop în sine. Nu observăm doar pentru a colecta un volum cât mai mare de date, ci pentru a cunoaște fenomenele psihosociale pe care le exprimă ele. Interpretarea este așadar indispensabilă. Ea însă poate fi cu atît mai fidelă, cu cît se bazează pe o cantitate mai mare de date și cu cît ele sînt mai semnificative. Regula ce se impune este clară, nici date fără interpretare, dar nici interpretare fără date.

Desigur, operația de interpretare are un sens foarte larg, ea incluzînd o multitudine de presupuneri și afirmații cu un grad mai mare sau mai mic de probabilitate privitoare la eventualele

cauze și motive care să explice manifestarea respectivă, precum și consecințele ei ulterioare.

Interpretarea se poate face imediat după consemnarea datelor sau la anumite intervale după ce s-a acumulat un anumit quantum de material faptic. Este indicat să folosim ambele procedee. Nu sînt excluse diverse manifestări care, deși sînt izolate, sînt deosebit de semnificative dintr-un anumit punct de vedere, pretîndu-se la o interpretare imediată. Ea se poate face cu mai multă ușurință cunoscînd situația în care manifestările s-au produs cu toate detaliile ei. Avantajul acestor interpretări imediate mai constă în aceea că pe parcurs avem prilejul să urmărim confirmarea sau infirmarea lor. Deoarece ele se referă la fenomene cu implicații mai restrînse, cumulîndu-se, pot constitui baza interpretărilor periodice care se transformă în concluzii și puncte de referință pentru organizarea unor acțiuni educative.

Observarea psihologică nu trebuie să vizeze doar aspecte ieșite din comun care se plasează la extremele scării, aria ei de cuprindere urmează să includă în aceeași măsură și manifestările „normale” scontate de diriginte. Înregistrînd tot ceea ce observăm, avem posibilitatea să facem comparații între aceste date și aprecieri mai exacte despre colectiv în ansamblul său.

Fidelitatea datelor observației depinde de capacitatea dirigintelui de a sesiza cele mai nuanțate manifestări și apoi de a le interpreta cît mai profund. Faptul că este un observator din interior nu are ca efect înlăturarea tuturor inconvenientelor. Fiind un lider oficial adult se detașează totuși de colectiv prin pregătirea și funcțiile sale. Urmează ca dirigințele să facă distincție în cadrul datelor consemnate între cele afectate de prezența sa și cele neutre și apoi să le interpreteze ca atare.

Neglijarea acestor reguli constituie sursa unor deformări. Sînt așa-zisele deformări de înregistrare determinate, pe de o parte, de însăși exprimarea sau manifestarea lor (prezența unor factori perturbatori), iar pe de altă parte de selecția pe care o face dirigințele cu ocazia înregistrării (factorii subiectivi care-și pun amprenta asupra criteriilor de selecție).

Pe lîngă aceste deformări de înregistrare mai pot interveni și deformările de interpretare datorate raționamentelor și asociațiilor pe care le face dirigințele, pornind de la datele înregistrate. De aceea, pregătirea psihosociopedagogică constituie o condiție indispensabilă pentru o interpretare cît mai fidelă și apropiată de realitate. Mijlocul principal pentru prevenirea și anihilarea acestor deformări îl reprezintă combinarea observației psihosociale cu alte metode, rezultatele obținute fiind comparate între ele.

3.1.1.1. Tehnicile sociometrice.

3.1.1.1.0. *Obiectul și metoda sociometriei.* În constelația orientărilor din sociologia contemporană sociometria s-a impus tot mai mult prin metodele folosite pentru investigarea realității sociale. Inițiatorul ei este — cum se știe — sociologul american J. L. Moreno, originar din România. După propria sa afirmație sociometria nu este un sistem atotcuprinzător al realității sociale, ea se ocupă doar cu o parte a acesteia și anume cu relațiile interpersonale, acordând un accent deosebit aspectelor cantitative și calitative ale acestora. „Sociometria are ca obiect studiul matematic al proprietăților psihologice ale populațiilor” (54, p. 22).

Încă în lucrarea de bază unde sînt formulate pentru prima dată principalele teze ale sociometriei, intitulată „Who Shall Survive?”, apărută în anul 1934 (tradusă în limba franceză sub titlul „Fondaments de la sociometrie” — 1954) pot fi sesizate unele contradicții între teoria sociometrică și metoda sociometrică. Aceste contradicții s-au adîncit pe parcurs încît opinia celor mai autorizați exegeți contemporani merge pînă la a considera că meritul lui Moreno constă în aceea că a delimitat aria de investigare a sociometriei și a inițiat metode adecvate în acest sens. Tot mai mulți sociologi și psihosociologi resping doctrina moreniană, declarîndu-se de acord cu metodele folosite. „Crearea unui complex de metode care se impun prin originalitatea lor incontestabilă constituie cel mai mare merit al său, unanim apreciat în literatura de specialitate”. (51, p. 255).

Valoarea metodelor sociometrice și independența lor relativă față de teoria ce le corespunde au fost confirmate de rezultatele cercetărilor întreprinse în cadrul sociologiei și psihologiei sociale marxiste, prezentate în diferite lucrări apărute pînă acum. Ca atare, nu mai insistăm asupra acestui fapt.

Sociometria se ocupă așadar cu studiul relațiilor interpersonale în cadrul unui grup social. Colectivul de elevi fiind un astfel de grup, înseamnă că metodele sociometriei pot fi transferate și aplicate în vederea cunoașterii diferitelor particularități psihosociale ale acestora.

Tehnicile sau metodele sociometrice reprezintă un ansamblu de instrumente și procedee destinate să înregistreze și să măsoare configurația și intensitatea relațiilor interpersonale din interiorul unui grup social. Sub această denumire sînt incluse atît instrumentele de culegere a materialului faptic, cît și cele de prelucrare și de interpretare a materialului respectiv. De aceea ele sînt indispensabile în vederea cunoașterii concrete a interacțiunilor umane ce se stabilesc în sînul unei anumite populații. „Relațiile umane

prezintă o dublă orientare: afinitățile pe care le exprimă o persoană față de alți constituenți primului aspect, iar înțelegerea sentimentelor pe care le provoacă pentru partenerul său constituie cel de al doilea aspect" (54, p. 123). Ambele aspecte nu pot fi cunoscute în profunzimea și interdependența lor, fără a apela la metodele sociometrice.

Să vedem care sînt aceste metode și cum pot fi ele folosite pentru cunoașterea colectivului de elevi.

3.1.1.1.1. *Testul sociometric*. Este considerat pe bună dreptate instrumentul principal și punctul de plecare în cunoașterea diferitelor aspecte a procesului de interacțiune ce se manifestă în colectiv. El ne oferă datele necesare pentru cunoașterea acestei interacțiuni, atît în ceea ce privește locul pe care fiecare elev îl ocupă în contextul acestor relații, cît și configurația și structura psihologică de ansamblu, specifică colectivului respectiv.

Testul sociometric oferă doar material brut în legătură cu asemenea fenomene privitoare la fiecare elev și la colectiv în totalitatea lui. Ulterior, acest material este supus prelucrării și numai pe baza celor rezultate de aici vom putea cunoaște asemenea aspecte privitoare la colectivul pe care îl avem în vedere. Aceasta înseamnă că toate interpretările, aprecierile și presupunerile ce le vom face în urma prelucrării sînt dependente de fidelitatea datelor oferite de test. Fidelitatea depinde de sinceritatea răspunsurilor elevilor la întrebările testului, sinceritatea, la rîndul său, este în funcție de felul în care a fost întocmit testul și de modul în care este aplicat.

Testul sociometric constă în formularea unor întrebări prin intermediul cărora se solicită fiecărui elev să-și exprime simpatiile și antipatiile față de ceilalți colegi ai săi. Important este ca întrebările să aibă la bază anumite criterii care să fie în concordanță cu interesele, preocupările și aspirațiile tuturor elevilor. Este, de asemenea, necesar să li se ofere suficiente motive pentru a răspunde cît mai sincer. Se ridică apoi diferite probleme în legătură cu numărul întrebărilor și cu numărul colegilor ce pot fi indicați la fiecare întrebare.

În cercetarea pe care noi am întreprins-o (58) am folosit un test sociometric cu cinci întrebări solicitînd elevilor să indice unul, două sau trei nume ale unor colegi pentru fiecare întrebare. Li s-a oferit și eventualitatea de a nu indica pe nimeni.

Aplicat fiind de-a lungul a patru ani consecutiv, am constatat că întrebările formulate îi stimulează pe elevi în a răspunde cît mai sincer. De aceea îl reproducem și îl recomandăm diriginților.

TEST SOCIOMETRIC*

Numele și prenumele

Data

Instrucțiune: Citește cu atenție întrebările și apoi indică unul, două sau trei nume de colegi de clasă, care corespund cel mai bine dorințelor tale legate de întrebarea respectivă. Dacă nu ai nici un coleg care să corespundă cerințelor întrebării, nu completa nimic.

I. A. Gîndește-te la faptul că în clasă ești pus în situația de a munci împreună cu alți colegi la un subiect dat. Cu cine ți-ar plăcea să lucrezi dacă ți s-ar cere să alegi.

1.
2.
3.

I. B. Cu cine din clasă nu ai vrea să lucrezi la subiectul dat.

1.
2.
3.

II. A. Gîndește-te la activitățile tale preferate din timpul liber și apoi indică pe acei colegi din clasă cu care ți-ar plăcea cel mai mult să participi la asemenea activități.

1.
2.
3.

II. B. Cu cine din clasă nu ți-ar plăcea să participi la asemenea activități

1.
2.
3.

III. A. Indică pe acei colegi din clasă după care ai regreta dacă în cazul plecării familiei lor în altă localitate ar trebui să te desparti de ei și nu vor mai fi în aceeași clasă cu tine.

1.
2.
3.

III. B. Indică pe acei colegi după care nu regreti dacă pleacă din clasa ta.

1.
2.
3.

IV. A. Presupunem că în vacanță se organizează o excursie cu trenul. În fiecare compartiment există mai multe locuri disponibile. Cu cine din clasă ai vrea să călătorești în același compartiment.

1.
2.
3.

IV. B. Indică pe acei colegi cu care nu ai dori să călătorești împreună în excursie.

1.
2.
3.

V. A. Care sînt cei mai buni prieteni ai tăi din clasă.

1.
2.
3.

V. B. Care sînt acei colegi cu care nu dorești să fii prieten.

1.
2.
3.

Avînd acest model de test, diriginții pot elabora variante proprii folosind criterii și formulînd întrebări care să răspundă în mai mare măsură particularităților colectivelor respective.

Spuneam că sinceritatea răspunsurilor depinde nu numai de conținutul testului, respectiv de întrebările ce le cuprinde, ci și de modul în care este administrat. Să ne oprim puțin asupra acestui moment deosebit de important.

Este un fapt recunoscut că testul sociometric îl „obligă” pe individ să-și exteriorizeze și să-și destăinuie anumite trăiri afective pe care le simte față de cei cu care se află în aceeași comunitate. Indiscutabil că în asemenea situație gradul de sinceritate depinde, pe de o parte, de dispoziția și starea în care se află elevii în momentul respectiv, iar pe de altă parte, de încrederea pe care o au în cel care administrează testul, respectiv în diriginte. Sînt fenomene care își pun amprenta asupra sincerității răspunsurilor, subaprecierea lor putînd denatura întregul lanț al prelucrării și interpretării ce-i urmează. Avînd în vedere că cele constatate în urma prelucrării devin jaloane orientative pentru acțiunile educative înseamnă că răspunderea și preocuparea pentru o administrare cît mai adecvată se amplifică. Moreno încadrează toate aceste feno-

mene psihologice ce apar în momentul aplicării testului și influențează nemijlocit sinceritatea răspunsurilor sub denumirea de grad de „conștiință sociometrică”.

Pînă ce dirigintele nu are certitudinea că a asigurat un nivel corespunzător al acestei „conștiințe sociometrice” nu poate trece la aplicarea testului. Este aproape imposibil de a oferi rețete în acest sens. Fiecare diriginte are propriile sale mijloace de a-i determina pe elevi să fie cît mai sinceri. În orice caz atitudinea sa plină de tact și delicatețe este indispensabilă pentru a le cîștiga încrederea. Garantarea secretului răspunsurilor, este o altă condiție ce concurează la o aplicare cît mai adecvată a testului. Ea este cu atît mai necesară cu cît, după cum o să precizăm, testul se aplică la începutul fiecărui an. Orice fisură ce apare pe parcurs în privința secretului, va avea repercusiuni negative asupra răspunsurilor pe care le vor da în anul următor, denaturînd astfel nu numai situația radiografiată în momentul respectiv, ci și pe celelalte rezultate acumulate pînă atunci.

Crearea în clasă a unei atmosfere favorabile în timpul completării testului, astfel încît elevii să fie cît mai puternic motivați și conștienți de necesitatea unor răspunsuri curente, reprezintă una din condițiile fundamentale ale folosirii tuturor tehnicilor sociometrice. Rolul principal în acest sens revine dirigintelui. După prezența sau absența acestei atmosfere, putem aprecia nu numai tactul său pedagogic, ci și capacitatea de a-i atrage pe elevi de partea sa.

Nu este lipsită de importanță nici alegerea momentului cînd să se administreze testul. Dacă acest lucru se va face de exemplu, la sfîrșitul unei ore, sau după încheierea activității din ziua respectivă, nu ne putem aștepta la răspunsuri concludente. Considerăm oportun ca aplicarea testului să se producă într-o oră de diriginție, după ce în prealabil dirigintele face o introducere pregătitoare care nu trebuie să se refere la tehnica completării (acest lucru este precizat în „instrucțiunea” cu care începe testul), ci la importanța și necesitatea sincerității cu care trebuie să răspundă la întrebările formulate. Se va preciza cu acest prilej că în fond răspunsurile lor vor constitui punct de referință în vederea unei mai bune organizări a colectivului, ca atare răspunderea lor este cu atît mai mare. Dirigintele poate declanșa o motivație adecvată relatînd anumite întîmplări reale sau imaginare, din care elevii să tragă ei înșiși concluzia și să procedeze ca atare cu ocazia completării testului.

Este indicat ca formularele testului să fie dactilografiate și înmîinate elevilor după ce s-a făcut pregătirea necesară. După ce elevii au luat la cunoștință de cele cuprinse în „instrucțiune” se

răspunde la eventualele lor nedumeriri. Li se atrage atenția că la întrebările unde doresc să menționeze mai mulți colegi, vor trebui să facă o selecție, indicând pe primii trei și aceștia în ordinea intensității simpatiei sau antipatiei.

După ce totul s-a lămurit începe completarea testului, interzicându-se orice alte comentarii sau discuții cu ceilalți colegi. Este bine ca alături de test elevul să aibă în față și o listă alfabetică cu toți colegii pentru a putea face mai ușor diverse comparații în vederea selectării și ierarhizării lor.

Și acum o ultimă problemă legată de data calendaristică a administrării testului.

Cunoașterea colectivului presupune după cum am văzut îmbinarea viziunii transversale cu cea longitudinală. Testul sociometric oferă datele necesare pentru o radiografie transversală. Pentru a cunoaște evoluția colectivului urmează să administrăm periodic testul sociometric și să facem prelucrarea corespunzătoare, urmînd ca rezultatele obținute să fie comparate între ele. Avem astfel posibilitatea să surprindem modificările intervenite între două radiografieri consecutive și implicit tendința ce se manifestă în evoluția colectivului. Aceste modificări se referă, pe de o parte, la situația și poziția fiecărui elev, iar pe de altă parte, la unele trăsături ale sintalității. Pe baza celor constatate, putem aprecia totodată eficiența acțiunilor educative ce s-au întreprins pe parcursul intervalului dintre cele două aplicări ale testului sociometric. Reluarea testului la intervale prea scurte îi diminuează eficacitatea, subiecții orientîndu-se mai mult în răspunsuri după răspunsurile anterioare, care încă sînt vii în memorie, decît după ceea ce simt în momentul respectiv; în cazul în care intervalele sînt prea mari riscăm să pierdem din vedere dependența strictă dintre fenomene.

Ținînd cont de toate cele afirmate pînă acum și bazîndu-ne pe propriile noastre constatări recomandăm ca aplicarea testului sociometric să se facă la începutul fiecărui an școlar, în luna octombrie. Cele constatate în urma prelucrării datelor cu ajutorul celorlalte instrumente sociometrice vor constitui cadru de referință pentru tot ceea ce se întreprinde și pentru toate aprecierile ce se emit asupra colectivului de-a lungul anului școlar. Vom realiza așadar patru radiografieri transversale corespunzătoare celor patru clase ale ciclului gimnazial (V, VI, VII, VIII).

3.1.1.1.2. *Matricea sociometrică.* Datele testului sociometric sînt înregistrate într-un tabel cu două intrări, unde atît pe orizontală cît și pe verticală sînt trecuți elevii din colectivul respectiv. Pentru a evita orice confuzie și pentru înlesnirea activității ulterioare de prelucrare, recomandăm ca încă din clasa a V-a să atribuim

fiecărui elev un număr de ordine, notat cu cifre arabe, care să se păstreze și în clasele următoare. Elevii înscriși ulterior urmează să primească număr de ordine în continuare. Dirigintele se de-prinde cu acest „cifru” încât îi reține pe elevi nu numai după nume, ci și după codificarea cifrică.

Cum se face înregistrarea datelor în matrice? Pentru a lucra mai ușor cu acest instrument recomandăm întocmirea a două ma-trice, una pentru alegeri (corespunzătoare întrebărilor de la litera „A”) și alta pentru respingeri (corespunzătoare întrebărilor de la litera „R”). Ținând seama de faptul că testul nostru conține cinci criterii, vom renunța la diferențieri în funcție de locurile pe care elevii le ocupă în test (1, 2, 3). După ce pe elevi i-am codificat cifric și i-am trecut în matrice atât pe verticală, cât și pe orizontală, vom colecta răspunsurile fiecărui elev și pe această bază vom in-dica cu ajutorul unor semne convenționale în dreptul rubricilor corespunzătoare elevilor menționați în test alegerile exprimate (dacă este vorba de matricea alegerilor), sau respingerilor expri-mate, dacă este vorba de cealaltă matrice).

Datele înregistrate în matricea sociometrică vor fi totalizate atât pe rînduri (orizontală), în partea dreaptă, cât și pe coloane (verticală) în partea de jos a matricei. Obținem astfel în partea dreaptă cîte un șir de date pentru fiecare matrice, alegeri expri-mate (Ae) și respingeri exprimate (Re). Aceste date corespund expansiunii sociale, reflectînd atitudinea elevului față de colectiv. În partea de jos ne vor apare alte două șiruri de date, unul cores-punzător alegerilor primite (Ap) în matricea alegerilor și altul corespunzător respingerilor primite (Rp) în matricea respingerilor. Sînt datele privitoare la celălalt parametru și anume al incluziunii sociale care reflectă atitudinea colectivului față de elev.

Prezentăm în continuare cîte un model pentru fiecare matrice:

Nr. de ord.	1	2	3	→	A.e.
1					
2					
3					
↓					
A.p.					

Figura 1 — Modelul matri-cei alegerilor.

Nr. de ord.	1	2	3	→	Re.
1					
2					
3					
↓					
R.p.					

Figura 2 — Modelul matri-cei respingerilor.

Deducem din observarea acestor „modele” că matricea sociometrică este mai mult un instrument tehnic decât unul de cunoaștere. Ea facilitează despuieră și ordonarea datelor brute pe care ni le oferă testul și asigură condițiile necesare pentru manipulară și prelucrarea lor.

În fiecare an dirigintele va întocmi câte două matrici, una pentru alegeri și alta pentru respingeri. Este bine ca ele să fie incluse în caietul său una după alta.

3.1.1.1.3. *Indicii sociometrici.* Pe baza datelor brute, totalizate în partea dreaptă și în partea de jos a matricelor se pot calcula o serie întreagă de indici pentru fiecare elev în parte. Apar două categorii de indici sociometrici, indici privitori la expansiunea socială, care se calculează pe baza datelor din partea dreaptă a matricei și indici privitori la incluziunea socială, care se calculează pe baza datelor din partea de jos a matricei. Literatura de specialitate recomandă diverse formule de calcul al acestor indici. Noi am convenit să folosim o variantă adaptată testului sociometric recomandat. Simbolic, ea se prezintă astfel:

$$I = \frac{X}{(N-1) \cdot c} \times 100$$

unde:

I=indicele sociometric

X=datele brute ale expansiunii sociale sau incluziunii sociale pentru fiecare elev

N=nr. elevilor din colectiv

C=nr. de criterii

Valoarea lui „X” este dată de alegerile exprimate (Ae), respingerile exprimate (Re), alegerile primite (Ap) și respingerile primite (Rp).

Se observă că datele brute ce figurează în matricea sociometrică nu țin seama de mărimea colectivului, în schimb indicii, prin valoarea numitorului, devin sensibili față de această variabilă. Tocmai în aceasta constă rațiunea calculării lor. Acceptând fluctuațiile inevitabile ce se produc de la un an la altul în colectiv în privința numărului de elevi, înseamnă că orice fel de comparații sînt justificate numai în măsura în care vom lua în considerare asemenea fluctuații. Cu alte cuvinte, comparația între datele brute ale aceluiași elev în doi ani consecutivi nu sînt justificate dacă în primul an a făcut parte dintr-un colectiv de 25 de elevi, iar în aldoilea an dintr-un colectiv de 30 de elevi. Comparația între indicii săi este în schimb posibilă și întemeiată din punct de vedere matematic.

Pornind de la datele brute pe care ni le oferă matricea sociometrică și aplicînd formula menționată mai sus vom calcula patru siruri de indici sociometrici după cum urmează:

— Indicele de intensitate a simpatiei individului față de colectiv (pe care îl vom nota cu I.s._(u)). Se obține înlocuind pe „X” din formulă cu valoarea alegerilor exprimate în mod individual. El reflectă atitudinea și preocuparea elevului de a stabili relații interpersonale cu ceilalți colegi, intensitatea și nivelul de angajare afectivă față de colectivul său. S-ar părea că limitarea numărului de alegeri posibile pentru fiecare criteriu ar denatura valoarea acestui indice. Este o simplă aparență. Dacă ne gîndim la numărul partenerilor posibili față de care un individ simte un atașament afectiv mai intens, bazat pe motive legate într-un fel sau altul de ceea ce se petrece în grupul din care face parte, atunci îndoiala față de ceea ce reflectă acest indice nu se justifică. Numărul criteriilor folosite în test permit fiecărui elev să-i aleagă pe toți acei colegi față de care se simte atașat, prin aceea că satisfac anumite cerințe interne (trebuințe, motive, valori etc.). Fără discuție că printre acestea se află și asemenea calități, cu implicații asupra vieții și activității colectivului, care vor determina alegerea unora sau altora dintre colegi. Dacă testul se completează respectînd ordinea intensității preferințelor, în mod inevitabil vor fi incluși acei elevi care depun eforturi pentru realizarea unor obiective cu semnificații mai largi, pentru întregul colectiv. Din această cauză indicele despre care vorbim este concludent și reflectă în mod adecvat conținutul atitudinii preferențiale pozitive a elevului față de colectiv.

— Indicele de intensitate a antipatiei individului față de colectiv (pe care îl vom nota cu I.a._(u)). Se ia ca bază de calcul valoarea respingerilor exprimate. Spre deosebire de cel anterior acest indice reflectă nivelul de angajare afectivă negativă a elevului față de colegii săi concretizat în respingerile exprimate în interiorul colectivului. Cele spuse mai sus sînt valabile și aici cu precizarea că de data aceasta avem de a face cu o motivație psihologică negativă, persoanele respinse posedînd, printre altele, asemenea „calități”, care contribuie la dezintegrarea colectivului și ca atare nu sînt în concordanță cu normele și valorile acceptate de către majoritatea membrilor săi. Prezența acestor componente în exprimarea respingerilor ne îndreptățește să acordăm toată încrederea indicelui de față.

Am ținut să subliniem asemenea lucruri pentru a evita o interpretare unilaterală a preferinței (pozitivă sau negativă), reducînd conținutul ei doar la anumite fenomene subiective, relațiile interpersonale fiind astfel rezultatul unor mobiluri pur psihologice.

Preferința, după cum susține A. Mișu, „nu este prin conținutul ei doar un produs al conștiinței individuale, ci și rodul unui act evaluativ social” (51, p. 75). Ca atare indicii sociometrice surprind în mod sintetic un amestec de fenomene psihologice și sociale, privite în conexiunea lor.

Cei doi indici, specifici expansiunii sociale, reflectă în fond atitudinea elevului față de colectiv. Cum este și firesc, această atitudine nu poate rămâne fără nici un răspuns. Pentru a cunoaște acest aspect corelativ vom calcula alți doi indici.

— Indicele de intensitate a simpatiei colectivului față de individ (pe care îl vom nota cu $I.s._{(col)}$). Se calculează înlocuind pe „X” din formulă cu valoarea numerică a alegerilor primite, ce figurează în partea de jos a sociogramei. Acest indice reflectă măsura în care elevul este acceptat de către colectiv sau puterea de atracție pe care o exercită asupra celorlalți. Spre deosebire de corelatul său din cadrul expansiunii sociale, aici avem de a face cu o convergență a simpatiilor de la colectiv spre membrii săi. După modul în care simpatiile se distribuie în interiorul colectivului, vom putea face aprecieri atât asupra statutului sociometric al elevilor, cât și asupra climatului socioafectiv din colectivul respectiv. Dacă alegerile exprimate incumbă, după cum am văzut, un suport motivațional multifactorial, psihoaxiologic, implicit, colectivul ca întreg va răspunde în același mod, apreciind calitățile și valoarea membrilor săi. Utilitatea acestui indice constă tocmai în aceea că surprinde asemenea fenomene din punct de vedere al atitudinii colectivului față de individ.

— Indicele de intensitate a antipatiei colectivului față de individ (pe care îl vom nota cu $I.a._{(col)}$). Folosim ca bază de calcul valoarea numerică a respingerilor primite de către fiecare elev. Spre deosebire de cel anterior, acest indice exprimă forța cu care colectivul îi împinge spre periferie pe unii membri ai săi, deoarece nu răspund cerințelor și normelor sale. Conținutul afectiv și evaluativ al respingerilor ce se îndreaptă de la colectiv la individ, inclus în acest indice, constituie dovada existenței unor disensiuni între cei doi poli.

Cele patru șiruri de indici vor fi calculați la începutul fiecărui an, după întocmirea matricelor sociometrice. Ei vor fi trecuți fie în completarea matricelor, deschizând rubricile necesare pentru fiecare șir în parte, fie într-un tabel special ce va fi astfel conceput încât să putem introduce valorile acestor indici de-a lungul celor patru ani școlari. Pentru a înlesni calculul matematic am întocmit un tabel în acest sens pe care îl anexăm. Pe rînduri am trecut valorile posibile de la numitor pentru colective cu efective de la 15 la 45, iar pe coloane — valorile posibile ale lui „X”.

La intersecția rîndurilor cu a coloanelor se află cîtul înmulțit cu 100 ce reprezintă valoarea indicelui căutat.

După ce am văzut care sînt indicii sociometrici și ce exprimă ei, să vedem care este importanța lor pentru obiectivul urmărit de noi, cunoașterea colectivului de elevi.

În primul rînd, acești indici ne oferă posibilitatea să facem diferite aprecieri în legătură cu situația fiecărui elev atît prin prisma atitudinii sale față de colectiv, cît și invers, a colectivului față de el, așa cum se prezintă ea în momentul testării. Întrucît noi calculăm asemenea indici în fiecare an, avem posibilitatea să facem comparații între ei și pe această bază să lansăm diverse presupuneri în legătură cu schimbările intervenite.

În primul caz avem de a face cu o imagine sincronică a situației fiecărui elev în comparație cu ceilalți colegi ai săi, iar în cel de al doilea caz cu o imagine diacronică ce rezultă din compararea situației sale actuale cu cele anterioare. Punctul de intersecție al acestor imagini este elevul, în ambele cazuri el apărînd pe prim plan. Caracteristic este însă faptul că deși avem în vedere pe elevi, ca individualități, ei nu sînt priviți în mod izolat, desprinși de colectiv, ci raportați la această unitate socială. Alegerile sau respingerile lor se adresează colectivului și sînt primite din partea acestuia, fiind determinate de normele și valorile ce se constituie și acționează la acest nivel.

Putem afirma deci că toți acești indici, priviți în interconexiunea lor, ne permit să apreciem gradul de integrare a elevilor în colectiv. Cum și în ce mod? Prin ordonarea elevilor în funcție de mărimea indicilor. Sînt două posibilități mai importante, una ce se bazează pe ordonarea celor două șiruri de indici aparținători expansiunii sociale ($I.s._{(i)}$ și $I.a._{(i)}$), iar cealaltă pe ordonarea celorlalte două șiruri de indici, aparținători incluziunii sociale ($I.s._{(col)}$ și $I.a._{(col)}$). Este vorba de o măsurare prin rang. Avînd valorile celor două șiruri de indici ai expansiunii sociale vom proceda la ordonarea elevilor în funcție de mărimea indicilor, începînd cu cel mai mare și terminînd cu cel mai mic. Ținînd seama de locul pe care îl ocupă fiecare elev în ambele șiruri vom putea face aprecieri în legătură cu atitudinea sa față de colectiv. Tot într-un asemenea mod vom proceda și în cazul celorlalte două șiruri ale incluziunii sociale, după locul ocupat aici vom putea face aprecieri în legătură cu atitudinea colectivului față de el.

În al doilea rînd, indirect, pe baza acestor indici se pot face unele referiri și asupra colectivului, considerat ca un tot. Aceasta, firește după modul în care se distribuie simpatiile și antipatiile în interiorul colectivului. Pentru a constata cum se prezintă această



distribuție vom apela la reprezentarea grafică a indicilor sociometrici, specifici incluziunii sociale. Cum întocmim poligonul de frecvență?

Căutăm valorile extreme ale indicilor unui șir, cea mai mică și cea mai mare, apoi stabilim un număr aproximativ de 8—10 intervale de clasă care să epuizeze întreaga scară dintre cele două valori extreme. Aceste intervale vor fi plasate pe abscisă. Pe ordonată, vom nota numărul elevilor din colectiv, corespunzător fiecărui interval de clasă (frecvența). Unind punctele respective vom obține poligonul de frecvență. Separat sau pe același grafic vom reprezenta și distribuția celui alt șir de indici.

În continuare vom prezenta un exemplu: Dorim să reprezentăm șirul de indici I.s.(col) ai unui colectiv format din 36 elevi. Valorile individuale sînt următoarele: 5,61; 8,20; 9,74; 13,52; 17,70; 22,66; 9,14; 18,40; 12,10; 15,20; 0; 2,22; 3,10; 3,32; 4,20; 23,11; 19,24; 16,48; 13,80; 14,29; 14,87; 11,50; 10,20; 11,81; 9,27; 6,17; 7,87; 4,20; 10,69; 11,98; 12,40; 12,68; 13,60; 16,70; 21,57; 17,30. Valoarea cea mai mică este zero, iar cea mai mare 23,11. Vom stabili 8 clase avînd intervalul de clasificare 3. Notînd pe abscisă aceste intervale, iar pe ordonată frecvența, obținem graficul de mai jos:

Alura curbelor ne permite să facem diferite referiri în legătură cu colectivul respectiv. În exemplul nostru este vorba de o distribuție apropiată de cea normală, ceea ce înseamnă că sîntem în fața unui colectiv relativ omogen în care distribuția simpatiilor este destul de uniformă, cei mai mulți elevi plasîndu-se la mijloc pentru ca spre extreme numărul lor să scadă tot mai mult.

Dacă alura curbei ar fi ascendentă ar însemna că simpatiile se concentrează neuniform asupra unei părți din elevi, ceilalți fiind neglijăți de către colectiv. Dacă alura este bimodală înseamnă că în interiorul colectivului se disting două categorii de elevi, unii fiind simpatizați intens de colectiv, alții mai puțin sau aproape deloc.

În mod analog vom putea interpreta și distribuția celui alt șir de indici, urmînd ca apoi cele două distribuții să fie comparate între ele.

3.1.1.1.4. Sociograma. Pe baza datelor cuprinse în matricea sociometrică putem

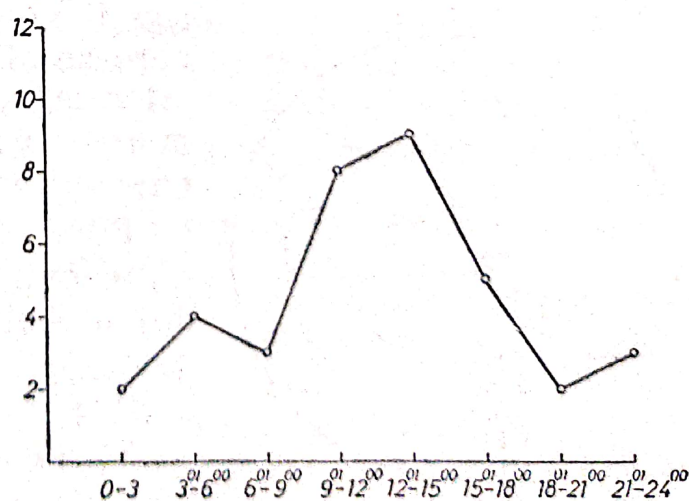


Figura 3 — Distribuția indicilor I.s. (col).

trece la întocmirea sociogramei care ne prezintă sub formă grafică relațiile interpersonale din interiorul colectivului. Ea scoate în evidență nu numai locul fiecărui elev, ci și diverse tipuri de „rețele” interpersonale ce se constituie între membrii colectivului. Prin specificul său, ea ne oferă o imagine intuitivă, corespunzătoare unui moment din existența colectivului, iar prin compararea mai multor sociograme întocmite succesiv, evoluția aceluși colectiv, modificările ce au intervenit în configurația generală și în rețelele interpersonale.

Există două categorii de sociograme, individuale și colective. Primele nu sînt altceva decît un extras din sociograma colectivă și prezintă situația unui elev, așa cum rezultă ea din totalitatea relațiilor cu ceilalți colegi.

Cum se întocmește o sociogramă colectivă? Cel mai reprezentativ este modelul cu trei cercuri concentrice. Luînd în considerare valoarea maximă și minimă a indicilor sociometrici ai incluziunii sociale vom delimita trei categorii de elevi pe care-i vom plasa în cele trei cercuri, în cercul din mijloc elevii cu indicii cei mai mari, în cercul al doilea elevii cu indicii de valoare medie, iar în cercul al treilea elevii cu indicii de valoare mică. Apoi, orientîndu-ne după cele cuprinse în matricea sociometrică, cu ajutorul săgeților, vom proceda la unirea lor obținînd astfel configurația generală despre care vorbeam. Vom întocmi o sociogramă pentru alegeri și alta pentru respingeri. Prezentăm în fig. 4 un model de sociogramă colectivă.

Sociograma individuală este un extras din sociogramele colective și reflectă situația unui singur elev. Ea se întocmește în felul următor. Notăm numărul de ordine al elevului într-un cerc mic (dacă este băiat) sau triunghi (dacă este fată), apoi în jurul său îi vom reprezenta pe toți colegii cu care se află în relații unilaterale sau bilaterale, de simpatie și antipatie. Pentru marcarea relațiilor ne vom folosi de linii convenționale.

Fiind vorba de un singur elev vom reprezenta situația lui așa cum rezultă din ambele sociograme colective. Un model de sociogramă individuală va concretiza cele prezentate aici:

Să vedem acum care este semnificația concretă a sociogramelor pentru cunoașterea colectivului de elevi.

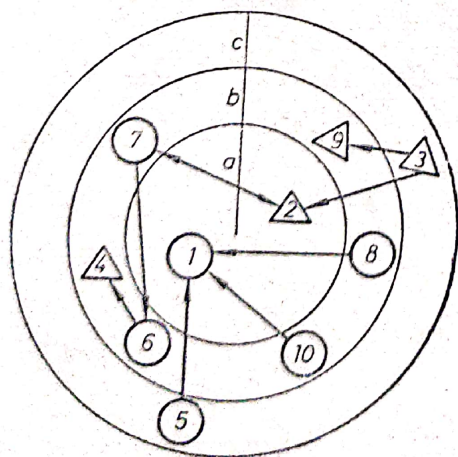
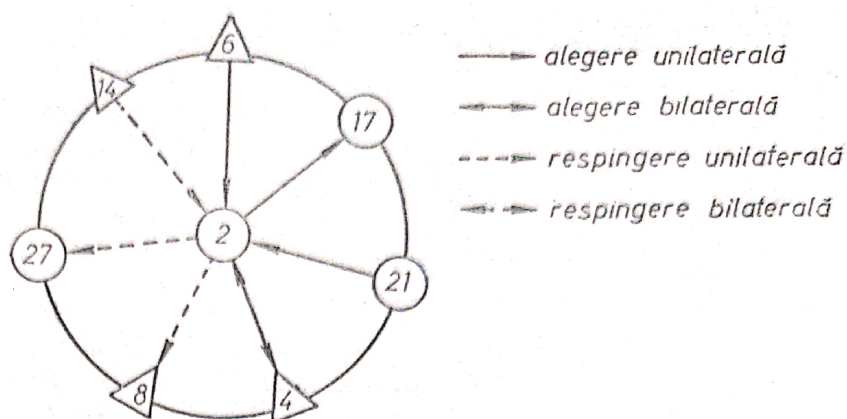


Figura 4 — Model de sociogramă colectivă.

Figura 5 — Model de sociogramă individuală.



Sociograma colectivă ne oferă posibilitatea cunoașterii structurii de comunicare ce se stabilește în interiorul colectivului, indicându-se în mod grafic, cine cu cine comunică. Ea este reprezentativă din acest punct de vedere și pentru aceea că, așa după cum am precizat, cu ocazia întocmirii ei, se face abstracție de faptul că același elev figurează la mai multe criterii în testul respectiv. Aici ne interesează doar faptul că se află în relație de comunicare. Sociograma colectivă ne pune la dispoziție toate rețelele de comunicare ce se stabilesc în interiorul colectivului. Acest lucru are o importanță deosebită pentru organizarea activității educative, constituind un ghid orientativ în vederea antrenării elevilor în desfășurarea diverselor activități colective. Există mai multe tipuri de rețele după modul în care sînt uniți elevii între ei. Cele mai tipice sînt: „perechile”, „triunghiurile”, „lanțurile”, sub formă de „stea” etc., cu toate combinațiile posibile ale acestora.

Întrucît din cauza multitudinii liniilor ce se întretaie în interiorul sociogramei colective este destul de greu să distingem aceste tipuri de rețele recomandăm ca după întocmirea sociogramei să extragem și să reprezentăm separat toate tipurile de rețele ce s-au format. Condiția pe care trebuie s-o îndeplinească oricare din aceste tipuri constă în înlănțuirea ce se stabilește între membrii săi și posibilitatea circulației neîntrerupte a mesajelor. Redăm mai jos cîteva tipuri posibile de rețele:

Cu cît vom reuși să extragem mai multe tipuri cu atît posibilitățile de a ne folosi de ele se înmulțesc. Aici nu contează dacă același elev apare în cadrul mai multor tipuri de rețele. Important este să se păstreze neîntrerupt fluxul de comunicare a mesajelor.

Conchidem subliniind că structura de comunicare a colectivului de elevi este constituită din totalitatea tipurilor de rețele ce se formează în interiorul său. A cunoaște această structură înseamnă a depista toate tipurile de rețele din care este constituită. Sociograma colectivă a alegerilor ne permite tocmai acest lucru.

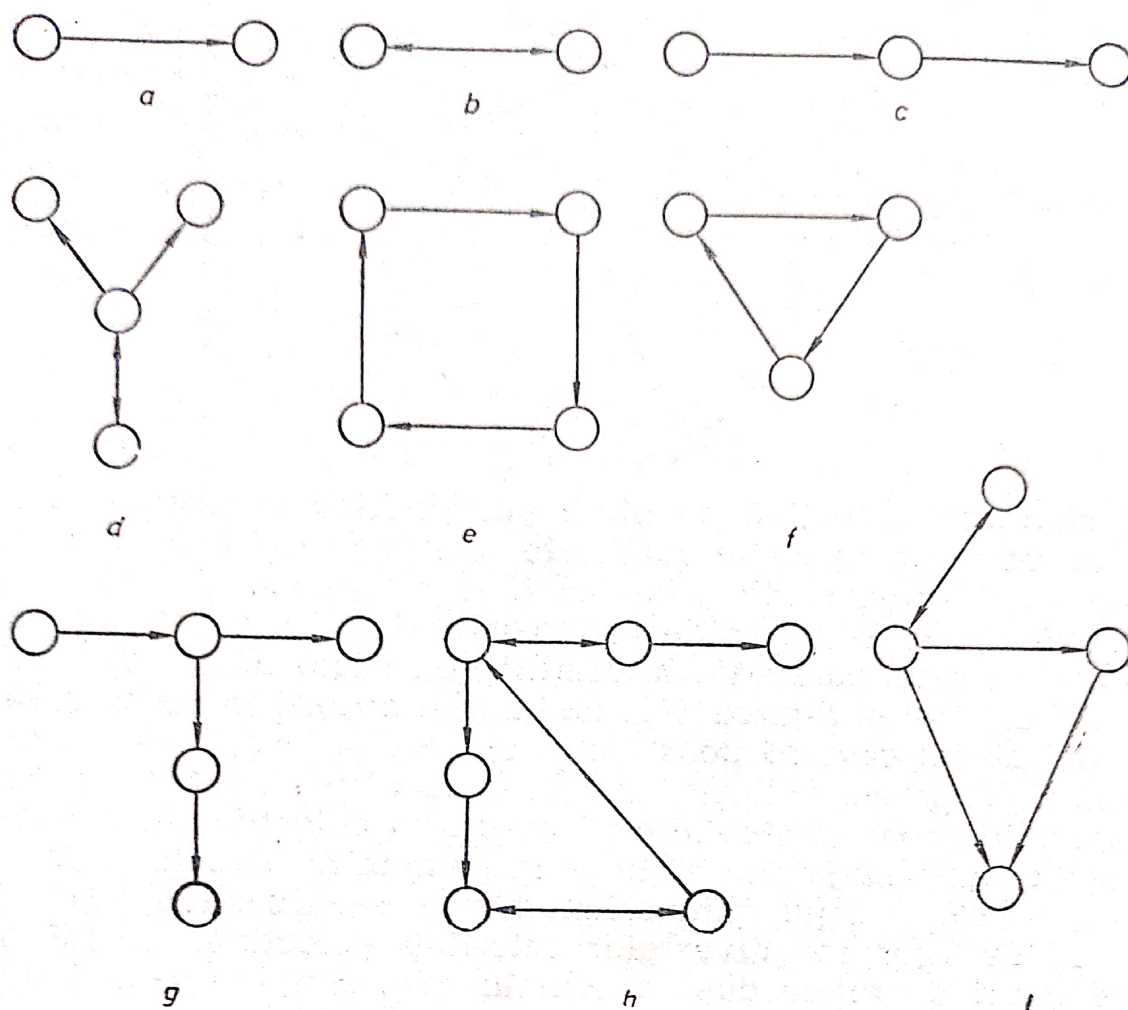


Figura 6 — Rețele de comunicare.

Ce se întâmplă însă cu sociograma colectivă a respingerilor? Ea nu este neutră față de structura comunicării. Această sociogramă oferă posibilitatea cunoașterii acelor tipuri de rețele ce opun circulației informației și implicit realizării procesului de comunicare. Recomandăm să se extragă din sociograma colectivă a respingerilor toate tipurile de rețele ce s-au format. După formele lor vom putea depista anumite disensiuni existente în interiorul colectivului și agenții declanșatori.

Sociogramele colective ale alegerilor și respingerilor ne oferă, totodată, posibilitatea să cunoaștem unele aspecte în legătură cu structura formală a colectivului. Să vedem de unde rezultă ele. După întocmirea sociogramelor, dirigintele va marca printr-un semn convențional locul tuturor liderilor formali din colectivul său, apoi va proceda la extragerea din sociograme a tuturor rețelelor care au vreo legătură cu acești lideri. Extragerea se va

face din ambele sociograme. Vom putea cunoaște în acest fel toate ramificațiile pozitive și negative, care pornesc de la ei și se concentrează asupra lor, iar pe această bază aria de răspîndire și intensitate a autorității și influenței ce le exercită asupra colectivului. Aceste ramificații pot fi centrifuge și centripete, cu semnificații deosebite de la o sociogramă la alta. Să luăm de exemplu sociograma alegerilor. Cu cît numărul de ramificații de sens centripet este mai mare, cu atît dependența membrilor colectivului față de acești lideri formali este mai evidentă, ca atare și autoritatea lor se presupune că este mai intensă. Altfel stau lucrurile în modelul de sociogramă a respingerilor, un număr mai mare de ramificații centripete ce se concentrează asupra liderilor formali demonstrează că ei nu se bucură de stima și încrederea colectivului. Orientîndu-ne după ramificațiile centrifuge putem face alte presupuneri în legătură cu atitudinea lor, de această dată, față de colectiv.

Subliniem că aici este vorba despre o privire de ansamblu asupra tuturor liderilor formali și de situația lor individuală. Extragerea din sociograme, despre care vorbeam, va cuprinde toate relațiile în care ei sînt antrenați. Vom obține în acest fel o sociogramă simplificată pe care am putea-o denumi sociograma colectivă a liderilor formali. Ea ne oferă o imagine destul de fidelă în legătură cu poziția acestor lideri în cadrul colectivului de elevi.

În fine, sociogramele colective ne mai oferă posibilitatea să cunoaștem configurația generală a colectivului după distribuția elevilor în funcție de popularitatea de care se bucură. Este un aspect al structurii informale. În cercul din mijloc vor figura elevii cei mai populari, în cercul următor cei cu un grad mediu de popularitate, iar în cercul exterior izolații și excluși (în cadrul sociogramei alegerilor). În cealaltă sociogramă în cercul din mijloc vor figura elevii cei mai respinși, iar în cercul exterior cel mai puțin respinși sau fără nici o respingere. O apreciere cît mai fidelă din acest punct de vedere poate rezulta numai dintr-o cunoaștere simultană a poziției în ambele sociograme.

Reținem de aici că sociograma colectivă oferă prilej să ne formăm o imagine aproximativă asupra structurii informale după distribuția elevilor în funcție de popularitatea de care se bucură în colectiv.

Trecem acum la unele probleme în legătură cu utilizarea sociogramei individuale. Recomandabil este ca asemenea sociograme să fie întocmite în primul rînd pentru toți liderii formali după modelul pe care l-am menționat. Avantajul lor constă în aceea

că ne oferă o imagine grafică asupra statutului social al elevilor respectivi, pe baza datelor cuprinse în ambele sociograme colective, indicându-ne totodată partenerii de la care și spre care se îndreaptă simpatiile și antipatiile. Acest din urmă aspect are o deosebită importanță, deoarece nu ne poate fi indiferent, din punct de vedere educativ, care sînt colegii ce le asigură un statut mai ridicat sau mai scăzut. Nu este același lucru, de exemplu, dacă statutul liderului se datorește simpatiilor venite din partea unor colegi cu un statut mai ridicat sau a izolațiilor. Tot astfel se înțelege și cu respingerile, important este să cunoaștem care sînt agenții lor. Dacă este vorba de elevi cu un statut scăzut în colectiv vor avea altă semnificație decît cele din partea unor elevi cu un statut ridicat.

Aprecieri calitative asemănătoare se pot face și asupra simpatiilor și antipatiilor ce pornesc de la lider spre colegii săi. Dacă ele țintesc colegi cu un statut ridicat au altă semnificație decît dacă țintesc colegi cu un statut scăzut.

Sociograme individuale putem întocmi nu numai pentru liderii formali, ci și pentru cei informal, urmînd ca după aceea să facem comparația între ele, conducîndu-ne după cele menționate mai sus. Vom putea releva cu această ocazie deosebiriile dintre cele două categorii de lideri în ceea ce privește influența exercitată în colectiv, sensul și intensitatea acestei influențe.

Calitatea de lider informal nu este o expresie directă a poziției pe care un elev o ocupă în colectiv. Dacă ar fi astfel, mărimea indicilor sociometrici și locul din sociograma colectivă ar fi suficiente nu numai pentru depistarea acestor lideri, ci și pentru aprecierea aportului lor la geneza configurației interpersonale din interiorul colectivului. Depistarea colegilor ce contribuie la investirea cu această calitate are o importanță hotărîtoare în aprecierea rolului și funcțiilor acestor lideri. Sociograma individuală este cel mai adecvat procedeu în acest sens.

3.1.1.1.5. Cadranele sociometrice. O caracteristică comună a tuturor tehnicilor sociometrice prezentate pînă aici constă în aceea că ele surprind fenomenele pe care le au în vedere în mod sincron, într-un moment anume din evoluția lor. Ele ne oferă posibilitatea de a culege, a prelucra și a interpreta relațiile interpersonale dintre membrii colectivului așa cum se manifestă ele la un moment dat. Or, este cunoscut faptul că aceste fenomene se caracterizează printr-un dinamism propriu a cărui cunoaștere este indispensabilă pentru completarea imaginii de ansamblu a fenomenelor ce se petrec la acest nivel. Se impune așadar — așa cum

dealtminteri am mai arătat — ca viziunea sincronică să fie între-gită cu cea diacronică. Cadranele sociometrice răspund tocmai acestei necesități.

Din punct de vedere al construcției ele se obțin prin reprezen-tarea indicilor sociometrici în sistemul celor două axe. Ca atare pot fi corelate totdeauna două șiruri de indici, care se plasează unul pe ordonată, iar celălalt, pe abscisă. Notarea lor pe axe se face apelând la anumite intervale stabilite în mod convențional, orientându-ne după valoarea minimă și maximă a indicilor din și-rul respectiv, avînd grijă să rezulte un număr de 8—12 clase, pe fiecare axă. Se trece apoi la calcularea mediei aritmetice a indici-lor reprezentați pe cele două axe. Din punctul ce marchează va-loarea mediei se prelungește cîte o linie dreaptă perpendiculară pe axă, obținîndu-se astfel prin întretăierea celor două drepte un număr de patru cadrane. Grafic, situația se prezintă astfel:

După întocmirea acestei scheme vom trece la plasarea elevilor în cele patru cadrane în funcție de valoarea numerică a indicilor sociometrici individuali care au fost notați pe axe. Fiecare elev va ocupa un loc ce se află la întretăierea rîndului și a coloanei corespunzătoare mărimii indicilor săi.

Corelațiile se stabilesc așadar între două șiruri de indici. Ți-nînd seama de categoria indicilor supuși analizei se pot stabili două grupe de variante combinatorii:

- corelarea unui șir de indici aparținători expansiunii so-ciale cu alt șir de indici aparținători incluziunii sociale;
- corelarea a două șiruri de indici aparținători fie expansiu-nii sociale, fie incluziunii sociale.

După felul indicilor ce sînt corelați, fiecare cadran ne permite să facem unele referiri în legătură cu elevii pe care-i include, iar prin compararea datelor ce figurează în toate cadranele vom putea face unele aprecieri în legătură cu colec-tivul respectiv.

În urma aplicării și experimentării de către noi a acestui procedeu am ajuns la concluzia că din multitudinea variantelor combinatorii posibile pen-tru cunoașterea colectivului de elevi, trei sînt cele mai semnificative. Să le prezentăm:

a) Varianta în care sînt corelate cele două șiruri de indici corespunză-tori alegerilor, un șir ce se referă la

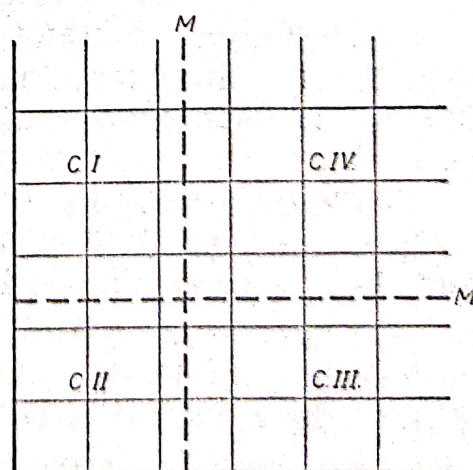


Figura 7 — Modelul grafic al cadranelor.

alegerile exprimate ($I.s_{(j)}$) și celălalt ce se referă la alegerile primite ($I.s_{(col)}$). Pe abscisă vom nota valorile primului șir de indici, iar pe ordonată valorile celui de al doilea șir. Semnificația cadranelor va fi următoarea:

— *Cadranul I*: Va cuprinde pe acei elevi a căror simpatie față de colectiv este mai scăzută în timp ce simpatia colectivului față de ei este mare. Sînt mai reținuți și rezervați în exprimarea simpatiilor, colectivul însă îi agreează și îi stimează.

— *Cadranul II*: Sînt incluși aici acei elevi caracterizați prin aceea că atît simpatia lor față de colectiv, cît și simpatia colectivului față de ei au o intensitate scăzută.

— *Cadranul III*: Elevii încadrați aici se caracterizează printr-o simpatie intensă față de colectiv, în schimb simpatia acestora față de ei este mai scăzută.

— *Cadranul IV*: Sînt incluși acei elevi ce se caracterizează printr-o simpatie intensă față de colectiv, la care colectivul răspunde în același mod, printr-o simpatie la fel de intensă.

b) Varianta în care sînt corelate cele două șiruri de indici corespunzătoare respingerilor unul ce se referă la respingerile exprimate ($I.a_{(j)}$) și celălalt ce se referă la respingerile primite ($I.a_{(col)}$).

Ca și în cazul variantei anterioare pe abscisă vom nota valorile primului șir de indici, iar pe ordonată valorile celui de al doilea șir. Vom obține cele patru cadrane, fiecare cu semnificația lui.

— *Cadranul I*: Va cuprinde pe acei elevi a căror antipatie față de colectiv este mai scăzută în timp ce antipatia colectivului față de ei este deosebit de intensă.

— *Cadranul II*: Sînt incluși aici elevii caracterizați prin aceea că atît intensitatea antipatiei lor față de colectiv, cît și intensitatea antipatiei colectivului față de ei se află sub medie, fiind scăzute.

— *Cadranul III*: Elevii încadrați aici se caracterizează printr-o antipatie intensă față de colectiv, în schimb antipatia colectivului față de ei este mai puțin intensă.

— *Cadranul IV*: Aici sînt situați elevii care manifestă o antipatie intensă față de colectiv la care acesta răspunde cu aceeași intensitate a antipatiei sale.

c) Varianta în care sînt corelate cele două șiruri de indici corespunzătoare incluziunii sociale, alegerile primite ($I.s_{(col)}$) și respingerile primite ($I.a_{(col)}$).

Notînd pe abscisă indicii corespunzători respingerilor primite și înregistrînd apoi elevii în cele patru cadrane vom putea face aprecieri în legătură cu statutul sociometric al acestora. De fapt fiecare cadran va surprinde un tip caracteristic de statut în funcție de relația ce se stabilește între ponderea alegerilor și cea a respingerilor. Adoptînd terminologia folosită de N. Radu și colaboratori vom distinge patru tipuri de statute: pozitive, negative, mixte și zero (izolații) Cf. 67, pag. 68—93). Să vedem cum se încadrează aceste tipuri de statute în cadranele sociometrice:

— *Cadranul I*: Va include elevii ce posedă un statut negativ, caracterizat prin numărul mare de respingeri primite și prin absența sau un număr mic de alegeri primite. Ei întru-chipează „lideritatea negativă” sau ceea ce elevii resping, antipatizează și ca atare nu doresc. După pătrățul în care se află în interiorul cadranelor putem face o diferențiere între ei. Cei care se află mai aproape de ordonată și în partea de sus sînt cei mai antipatizați elevi din colectiv, cu cea mai intensă lideritate negativă, întru-chipînd rolul „șapului ispășitor”. Ei îndeplinesc atribuțiile unor lideri în alt sens decît liderii pozitivi. Dacă aceștia din urmă își exercită influența asupra celorlalți, orientîndu-i în direcția adop-tării unor comportamente ce se află în concordanță cu scopul ac-tiunii educaționale, liderii negativi își exercită influența asupra celorlalți prin contrast, sugerîndu-le și indicîndu-le tocmai ceea ce nu trebuie să facă și cum nu trebuie să se comporte. Întru-chipînd un model negativ, ei sînt tot atît de indispensabili din punct de vedere educativ ca și cei pozitivi. Între un model pozitiv și unul negativ posibilitățile de alegere și de adoptare a unor atitu-dini corespunzătoare și dorite de educatori sînt mult mai mari. Aceasta în condițiile în care ei sînt un produs necesar și logic al relațiilor din interiorul colectivului. Fiecare colectiv își produce proprii săi lideri negativi, concentrînd asupra unor elevi toate stă-rile negative din interiorul său. „Polarizarea a tot ceea ce se con-sideră negativ și legarea de numele cuiva, care este în situația cea mai potrivită pentru a o întru-chipa în viață, indică lideritatea negativă ca o funcție a grupului, realizată prin indivizi, dar in-dependentă de ei” (67, p. 87).

Ceea ce trebuie să urmărim nu este deci de a face să dispară liderii negativi, ci de a face tot posibilul ca ei să nu fie întru-chipați de aceiași elevi ani de-a rîndul și în toate situațiile. Urmă-rind fluctuațiile intervenite în acest cadran de la un an la altul putem să ne dăm seama de acest lucru și totodată să intervenim cu măsuri educative adecvate.

— *Cadranul II*: Cuprinde elevii cu statut scăzut sau zero. Ei primesc un număr mic de alegeri și respingeri, unii dintre ei nu sînt aleși, nici respinși. Intensitatea simpatiei și antipatiei colectivului față de ei este destul de redusă avînd tendința de a se apropia de zero. Față de aceștia colectivul adoptă o atitudine de indiferență, nefiind luați în seamă nici pozitiv, nici negativ. Potențial, ei ascund cele mai multe surprize, evoluția lor înscrindu-se pe traiectorii neașteptate.

— *Cadranul III*: Sînt incluși aici elevii cu statut pozitiv, care obțin numai alegeri sau alegerile primite predomină asupra respingerilor. Sînt cei mai simpatizați elevi din colectiv fapt pentru care întruchipează „lideritatea pozitivă”. Este vorba bineînțeles de o lideritate informală rezultată din distribuția internă a preferințelor membrilor colectivului.

— *Cadranul IV*: Cuprinde elevii cu statut mixt, caracterizat prin ponderea ridicată și aproximativ egală a alegerilor și respingerilor. Acești elevi primesc un număr mare de preferințe pozitive și negative, fiind deopotrivă atît ținta unor simpatii, cît și a unor antipatii.

Vom analiza în continuare valoarea pedagogică a cadranelor sociometrice.

Comparînd datele ce figurează în cele patru cadrane ale fiecărei variante vom putea desprinde o serie întreagă de trăsături ale colectivului ca întreg. Este vorba în primul rînd de anumite particularități ale structurii informale a aceluia colectiv. Avînd în vedere ponderea distribuției elevilor în cadrane vom putea cunoaște influențele și „constrîngerile” pe care colectivul le poate exercita asupra lor, după cum luînd în considerare poziția pe care o ocupă un elev într-un cadran sau altul putem face aprecieri asupra aportului său la constituirea și „funcționarea” colectivului. În primul caz analiza se deplasează de la social spre individual, în cel de al doilea caz de la individual spre social. Acest lucru nu se realizează însă temporal, inițial într-un sens și după aceea în celălalt sens. Procedul cadranelor surprinde aceste fenomene în intimitatea lor. „Omul nu este numai „ecou” și „oglin-dă” a influențelor sociale acumulate, ci și un subiect activ care contribuie la producerea fenomenelor sociale” (31, p. 17). Fiecare cadran are semnificația lui din punct de vedere al interpătrunderii dintre expansiunea socială și incluziunea socială, interpătrundere ce declanșează, după cum am văzut, structura informală a colectivului.

Subliniem încă odată că procedul cadranelor ne oferă posibilitatea să cunoaștem fenomenele interne proprii structurii infor-

male a colectivului de elevi. Aceasta atât din punct de vedere sincron, cât și din punct de vedere diacronic. Întocmind cele patru cadrane la începutul fiecărui an avem prilejul să comparăm datele cuprinse în ele și să surprindem unele aspecte diacronice cum ar fi:

— Modificările — intervenite în ponderea cadranelor de la un an la altul, ca expresie a unor forțe motrice ce acționează în interiorul colectivului.

— Este știut faptul că poziția pe care un elev o ocupă în interiorul colectivului îi afectează atitudinea și comportarea. De aceea cunoașterea acestei poziții, precum și a schimbărilor ce intervin pe parcurs sînt indispensabile. Procedul despre care vorbim ne oferă posibilitatea să cunoaștem asemenea schimbări în poziția elevilor, prin deplasarea dintr-un cadran în altul, și să precizăm totodată sensul, pozitiv sau negativ, al acestor schimbări.

— Datele pe care ni le oferă pot constitui un cadru de referință în vederea inițierii unor măsuri acțional-ameliorative. Cunoșcînd ponderea și semnificația socioafectivă a elevilor din fiecare cadran putem organiza diferite acțiuni în care să fie antrenați elevi din cadrane diferite sau din cadrane combinate, determinîndu-i astfel să participe la viața colectivului.

Aplicînd toate tehnicile sociometrice prezentate mai sus vom reuși să cunoaștem diferite aspecte în legătură cu poziția și situația fiecărui elev în colectiv din multiple unghiuri de vedere, cu relațiile interpersonale și sociabilitatea dintre ei, cu structura și sîntalitatea colectivului.

3.1.1.2. Metoda chestionarului Este una din cele mai răspîndite metode în cercetarea socială și psihologică. Nu întîmplător i s-au consacrat atîtea lucrări în care sînt tratate pe larg diferite aspecte, începînd cu formularea întrebărilor și încheind cu prezentarea rezultatelor obținute. Această metodă este considerată de obicei ca fiind o variantă a anchetei sociale sau o formă de sondare a opiniei publice.

Specificul său constă în aceea că se bazează pe formularea unor întrebări la care subiecții anchetați urmează să răspundă, verbal sau în scris. Cei mai mulți autori sînt de părere că metoda chestionarului presupune răspunsuri scrise din partea celor anchetați.

În consecință, punctul de plecare în folosirea acestei metode este elaborarea chestionarului, respectiv a întrebărilor la care cei supuși cercetării urmează să răspundă. Este un lucru de altfel re-

cunoscut că fidelitatea răspunsurilor nu depinde numai de sinceritatea celor care răspund, ci și de modul în care sînt formulate și orînduite întrebările din chestionar. Dacă o întrebare se referă în mod direct la personalitatea celui anchetat, acesta va încerca să ocolească răspunsul, denaturîndu-l sau refuzînd pur și simplu să răspundă. Înainte de a trece la formularea întrebărilor se impune o delimitare cît mai precisă a problematicii sau a ariei de fenomene ce urmează a fi investigate. Urmează apoi în funcție de obiectivul urmărit să precizăm ce fel de întrebări vom formula. Din acest punct de vedere putem deosebi întrebări închise, întrebări deschise și întrebări cu răspunsuri la alegere. Întrucît chestionarul se administrează de către diriginte, se vor evita acele întrebări ce se referă la relațiile sale cu colectivul. Este firesc ca în acest caz elevii să aibă rețineri, reflectînd tot timpul la eventualele consecințe ce le-ar putea avea în urma completării chestionarului.

Afirmam că înainte de a trece la formularea întrebărilor dirigințele trebuie să-și precizeze obiectivele pe care le urmărește, ce dorește în fond să obțină în urma prelucrării răspunsurilor. Numai atunci cînd ceva nu-i este clar, cînd are unele îndoieli sau vrea să aibă o confirmare suplimentară în legătură cu unele constatări și presupuneri va apela la chestionar. Spre deosebire de celelalte metode pe care le-am descris mai sus, care se aplică în mod regulat, chestionarul se folosește numai atunci cînd în desfășurarea firească a fenomenelor au apărut unele manifestări cărora nu le putem da o explicație pe deplin întemeiată sau chiar dacă reușim să facem acest lucru simțim nevoia unei confirmări suplimentare, apelînd la opiniile elevilor. Este un adevăr recunoscut din punct de vedere psihologic că în activitatea sa cu elevii, profesorului i se formează anumite „clișee sau stereotipii” în legătură cu situația și personalitatea fiecăruia dintre ei. „Stereotipul comportă un anumit grad de simplificare și poate conține un sîmbure de adevăr, dar poate constitui și integral o eroare” (68, p. 221). Unele din aceste stereotipii se referă și la poziția unor elevi în colectiv, la relațiile lor cu colectivul, la colectiv în totalitatea sa. Odată formulate, ele se mențin uneori atît timp cît dirigințele răspunde de colectivul respectiv. Apariția lor este determinată de o serie de cauze cum ar fi încrederea prea mare pe care o are în „intuiția” sa psihosocială, considerarea a diverse manifestări aparente, de suprafață drept „argumente” infailibile, renunțarea la confirmarea unor presupuneri prin date obținute pe mai multe căi, ignorarea confruntării opiniilor sale cu cele ale elevilor etc.

Valoarea chestionarului, în cazul nostru, constă în aceea că oferă dirigintelui posibilitatea să-și verifice unele afirmații și aprecieri despre elevi și colectiv pe baza unor informații culese chiar de la ei. Să nu pierdem din vedere faptul că dirigintele este singur, iar elevii, constituind o colectivitate, adevărul rezultat din răspunsurile lor pe care-l prelucrăm statistic nu va putea fi ignorat. Adăugăm și faptul că elevii cunoscînd din interior viața și activitatea colectivului, formularea întrebărilor va trebui să fie de așa natură încît să determine o relatare cît mai fidelă din partea elevilor.

Constatările rezultate în urma aplicării celorlalte metode pot constitui de obicei cadru de referință pentru delimitarea ariei de fenomene ce le va avea în vedere chestionarul și implicit pentru obiectivele urmărite. Este bine ca această arie să fie cît mai restrînsă pentru ca întrebările s-o poată explora cît mai detaliat.

Vom prezenta în continuare cîteva aspecte concrete ce pot constitui obiectul cunoașterii cu ajutorul chestionarului indicînd și eventualele întrebări ce s-ar putea formula.

Dacă năzuim să cunoaștem relațiile dintre liderii formali și ceilalți membri ai colectivului putem adresa următoarele întrebări:

— Descrieți cum se comportă toți colegii voștri care dețin funcții de conducere în colectiv.

— Cum sînt apreciați de colectiv cei care dețin funcții de conducere?

— Cum se ocupă cei care dețin funcții de conducere de creșterea prestigiului colectivului vostru?

— Dacă îi stimezi, de ce îi stimezi pe conducătorii colectivului tău?

— Cum este antrenat colectivul de către conducătorii săi pentru îndeplinirea sarcinilor propuse?

Un alt domeniu ar putea fi în legătură cu relațiile ce se stabilesc între membrii colectivului. Pentru aceasta putem formula asemenea întrebări cum ar fi:

— Dacă există în colectivul vostru anumite rivalități și invidii între elevi, cum se manifestă ele?

— Care consideri că sînt cauzele acestor rivalități și invidii?

— Cum apreciezi relațiile dintre băieți și fete în cadrul colectivului?

— Există anumite subgrupuri în colectiv, ce fel de relații există între ele (invidie, întrecere etc.)?

— Cum sînt priviți de colectiv cei mai buni elevi la învățătură?

— Dar cei mai slabi?

— Referitor la stilul de conducere din colectiv pot fi formulate de asemenea, diferite întrebări.

— De către cine se iau diferite inițiative în cadrul colectivului?

— Dacă cei care dețin funcții de conducere se consultă cu membrii colectivului atunci când se iau diverse hotărâri?

— Cum se face repartizarea sarcinilor în colectiv?

— Cum răspunde colectivul la diferite inițiative venite din partea conducătorilor săi?

Nu am intenționat să epuizăm întreaga problemă ce poate constitui obiect al cunoașterii cu ajutorul chestionarului și nici nu avem pretenția că întrebările de mai sus, sînt cele mai potrivite. În funcție de situația concretă, dirigintele are latitudinea să formuleze și alte întrebări sau să se folosească numai de unele dintre acestea. Important este însă să-i fie cît mai clare obiectivele pe care le urmărește și să simtă în același timp nevoia confruntării opiniilor sale cu cele ale elevilor. Când este vorba de problemele colectivului asemenea opinii includ informații reale după care dirigintele se poate orienta în activitatea sa. Ele se bazează pe experiență trăită și ca atare sînt bogate în conținut.

Dacă metoda chestionarului poate aduce unele lămuriri suplimentare pe marginea celor constatate cu ajutorul celorlalte metode, în același timp ea poate deschide calea pentru cunoașterea unor aspecte noi, apelînd la alte metode. Folosită în mod izolat nu va da rezultatele scontate. Corelarea ei cu celelalte metode este o cerință indispensabilă în activitatea noastră de cunoaștere a colectivului de elevi. „Omul nu este un obiect ușor de înțeles. Relevîndu-se observatorului prin conduitele și aspirațiile sale, el îi rezervă în orice moment surprize, pentru că n-a fost luată în considerație întreaga varietate a determinațiilor în care este prins” (73, p. 270). Aceasta reclamă din punct de vedere metodologic folosirea unui complex de metode ale căror rezultate să fie apoi corelate între ele. Nici o metodă oricît de perfecționată ar fi ea nu poate oferi totul în legătură cu o problemă oarecare. Cu atît mai mult acest lucru nu este posibil în cazul în care este vorba de fenomene de natură psihosocială cum sînt și cele pe care le întîlnim în cadrul colectivului de elevi.

O ultimă chestiune pe care vrem s-o ridicăm este cea în legătură cu semnarea sau nu de către elevi a chestionarului. Întrucît elevii presupun că dirigintele le cunoaște scrisul, considerăm că atunci cînd folosim chestionare cu întrebări deschise, putem să le cerem semnătura; în cazul în care folosim chestionare

cu întrebări închise, unde elevii urmează doar să aleagă din mai multe răspunsuri posibile pe cel mai potrivit, putem să nu le cerem să le semneze.

3.1.1.3. Metoda scărilor de opinii și atitudini (sau scările de apreciere). Se caracterizează prin aceea că introduce anumite diferențieri în răspunsurile subiecților, după intensitatea cu care-și exprimă opiniile sau părerile în legătură cu fenomenele ce constituie obiectul cunoașterii.

După unii autori, această metodă este o variantă a metodei chestionarului cu întrebări închise sau precodificate. Deosebirea constă în aceea că răspunsurile dinainte prevăzute sînt ordonate asemănător unei game, sub forma ascendentă sau descendentă, în funcție de intensitatea, fermitatea sau numărul de subiecți incluși care ar corespunde opiniei sau aprecierii celui ce răspunde.

După formularea întrebării, urmează să indicăm scara posibilă a răspunsurilor, subiectul urmînd să aleagă ceea ce consideră că este în concordanță cu opinia sa. Prezentăm în continuare cîteva modele de scări ce pot fi folosite în acest sens:

☐ toți	☐ întotdeauna	☐ da
☐ foarte mulți	☐ destul de des	
☐ mulți	☐ uneori	☐ rareori
☐ unii	☐ foarte rar	
☐ nici unul	☐ niciodată	☐ nu
☐ sînt total de acord	☐ foarte bun	
☐ sînt de acord	☐ bun	
☐ mi-este indiferent	☐ mediu	
☐ nu prea sînt de acord	☐ satisfăcător	
☐ nu sînt de acord	☐ nesatisfăcător	
☐ sînt total împotrivă	☐ foarte slab	

Alegerea unui răspuns din scară se face prin introducerea semnului „X” în pătrățelul ce se află în fața fiecărei variante.

Folosirea uneia sau alteia din aceste scări depinde în primul rînd de întrebarea formulată. Nu orice scară se potrivește oricărei întrebări. Conținutul întrebării ne obligă să alegem scara corespunzătoare. Pot fi concepute și alte tipuri de scări.



Avantajul principal al acestei metode constă în aceea că permite o despuiere rapidă a răspunsurilor și o prelucrare statistică a lor. În acest sens unii autori recomandă acordarea unui anumit număr de puncte fiecărei variante din scară. Se obține pe această cale o cunoaștere mai fină a unor aspecte în legătură cu problematica colectivului.

Un alt avantaj, ce derivă din cel anterior, constă în aceea că rezultatele obținute în urma prelucrării statistice îl determină pe diriginte să-și revizuiască unele opinii și eventual să cedeze unor clișee ce s-au format și fixat în conștiința sa.

Pe lângă avantajele menționate, această metodă are și neajunsuri. Cele mai multe derivă din însăși stabilirea acestor trepte. Fenomenele psihosociale au prin excelență un conținut calitativ și se lasă greu incluse în diferite categorii precis conturate cum sînt aceste trepte. Experiența folosirii acestor scări a demonstrat că subiecții manifestă tendința de a evita variantele extreme ale scării, preferînd răspunsurile moderate din interiorul său.

Elaborarea și întocmirea acestor scări presupun aceleași condiții despre care am vorbit în cazul chestionarului. Ca atare, dacă la întrebările menționate acolo adăugăm una din variantele gamei de răspunsuri prezentate mai sus, vom obține o scară de apreciere. Ea va fi formată, cum e și firesc, dintr-o suită de întrebări, fiecare avînd gama sa de răspunsuri. Modul în care sînt înălțuite întrebările îl determină pe elev să fie consecvent cu sine însuși atunci cînd alege răspunsurile la întrebările formulate. Dirigintele are toată latitudinea să formuleze întrebări pornind de la situația concretă din clasa sa, de la cele observate sau rezultate în urma aplicării celorlalte metode sau de la anumite incertitudini pe care le are în legătură cu unii elevi sau cu unele manifestări ale colectivului. Literatura de specialitate menționează și alte întrebări. Important este nu de a prelua mecanic aceste întrebări, ci de a le prelucra și adapta situației concrete, obiectivelor pe care le urmărește dirigintele în momentul respectiv. (Vezi, 85, p. 261—268; 31, p. 326—335.)

O recomandare pentru ambele metode (chestionarul și scările de apreciere) este aceea că ele n-au o valoare în sine, ci le aplicăm atunci cînd realitatea solicită acest lucru, cînd dispunem de o ipoteză și simțim nevoia unor informații de la elevi pentru confirmarea sau infirmarea ei. Ambele metode sînt utile, deoarece favorizează obținerea unor date importante într-un timp relativ scurt de la toți membrii colectivului, date ce pot fi prelucrate din punct de vedere statistic. Fără existența unei ipoteze anterioare, folosirea acestor metode nu-și are rostul. Cu cît dirigintelui îi este mai

clară ipoteza, cu atât el își poate contura mai precis obiectivele ce le va urmări și implicit va putea formula întrebările corespunzătoare.

3.1.1.4. Metoda aprecierii obiective a personalității. După cum se știe, această metodă a fost elaborată de prof. Gh. Zapan. După cum se poate constata din însuși enunțul ei, avem de-a face cu o metodă ce urmărește cunoașterea unor trăsături de personalitate. Deoarece acest lucru se realizează cu concursul celor ale căror trăsături vrem să le cunoaștem, ea poate fi aplicată cu succes în cadrul colectivului de elevi. Aria de cuprindere a metodei se poate extinde asupra tuturor componentelor personalității, aptitudinilor, inteligență, temperament, caracter, calități individuale ale proceselor psihice etc. Indiferent de aspectul, trăsătura sau calitatea, ce constituie obiectul de cunoaștere al metodei, datele necesare sînt obținute de la elevi prin aprecierile pe care sînt solicitați să le facă asupra propriilor colegi. Ipoteza ce stă la baza metodei este aceea că aprecierile pe care le fac oamenii asupra semenilor lor includ diferite informații reale despre personalitate. Aprecierile nu este un act pur subiectiv, ea presupunînd o serie întreagă de date reale privitoare la personalitatea celui apreciat. Cu cît oamenii conviețuiesc mai mult împreună, cu atât se cunosc mai bine și ca atare aprecierile vor fi mai obiective. Toate acestea sînt valabile și pentru ceea ce se întîmplă în cadrul colectivului de elevi. Aceștia au posibilitatea să se observe reciproc în situații concrete de activitate și comportare, aprecierile avînd un suport real.

Întrucît metoda se poate extinde asupra multiplelor componente ale personalității, noi ne vom limita aici doar la trăsăturile caracteriale, moral-volitive, cunoașterea acestora oferindu-ne posibilitatea să facem unele referiri asupra comportamentului moral al elevilor, precum și asupra climatului moral ce domnește în acel colectiv. Putem spune deci că metoda aprecierii obiective este un instrument util pentru cunoașterea normelor morale după care se conduce colectivul, mai precis a modului în care aceste norme sînt asimilate și integrate în viața internă a colectivului, orientînd activitatea și comportamentul elevilor. Aplicarea ei stimulează capacitatea de apreciere a fiecărui elev, prin amplificarea simțului de răspundere în formularea unor judecăți de valoare cu privire la calitățile moral-volitive ale colegilor. Se realizează, cu alte cuvinte, o sensibilizare valorică prin activizarea unor opinii ce se află în stare latentă, asigurîndu-se în acest fel condiții prielnice pentru administrarea testului sociometric, dacă metoda

s-a aplicat înainte, sau o conștientizare axiologică a preferințelor exprimate în test, dacă ea s-a aplicat ulterior.

Comparînd rezultatele obținute cu ajutorul acestor metode avem posibilitatea să urmărim și dezvoltarea personalității elevilor, modificările ce au intervenit de la un an la altul ca urmare a influențelor exercitate asupra lor.

Să vedem cum se aplică metoda și care sînt principalele ei momente:

— Dirigintele stabilește inițial acele valori moral-volitive care vor constitui pretextul și obiectul activității de apreciere a elevilor din colectivul său. Valorile nu sînt luate la întîmplare, ci pe baza unor constatări prealabile în legătură cu comportarea elevilor în diverse situații. După ce și-a fixat registrul acestor valori, va organiza discuții colective cu elevii pentru ca aceștia să înțeleagă cît mai bine conținutul lor, prevenind unele denaturări ce ar putea rezulta dintr-o cunoaștere eronată sau unilaterală a acestora.

— Aceste chestiuni odată realizate, se va solicita fiecărui elev să înșire pe o coală de hîrtie primii 30% și ultimii 30% dintre colegii lor care dețin sau nu însușirea respectivă. Evident, li se va comunica elevilor numărul exact ce corespunde procentajului pentru a evita orice neînțelegere. Se atrage atenția că ordonarea și completarea se face separat pentru fiecare însușire în parte. Li se atrage totodată atenția că vor trebui să se treacă și pe ei înșiși, dacă consideră că se încadrează, fie în primii 30%, fie în ultimii 30%. Este bine ca elevii să aibă în față o listă cuprinzînd toți colegii pentru a nu-i scăpa vreunul. Foile ce le completează vor fi semnate.

— Urmează apoi prelucrarea și centralizarea datelor fiecărui elev, obținîndu-se în final o clasificare medie a clasei. Din ce rezultă ea? Primilor 30% din elevii notați la însușirea respectivă li se va acorda semnul „+”, iar ultimilor 30% semnul „—”. Se face apoi în final suma algebrică dintre totalul plusurilor și totalul minusurilor. Pentru aceasta se întocmește un tabel unde atît pe verticală, cît și pe orizontală sînt trecuți toți elevii din clasă. Pe rînduri, în dreptul fiecărui elev îi vom însemna, cu „+” sau cu „—” pe cei ce figurează în foaia individuală. În partea de jos a tabelului vom obține totalul plusurilor și minusurilor care, însumate algebric, ne vor da un număr (pozitiv sau negativ) ce indică situația aceluia elev prin prisma aprecierii medii a clasei pentru însușirea avută în vedere. Asemenea tabele se întocmesc pentru fiecare însușire. Pornind de la valorile individuale, se face o clasificare a elevilor pe bază de rang de la 1 la n.

La intersecția dintre rînd și coloană, pe diagonală, vom nota rezultatul autoaprecierii. El se însumează la un loc cu celelalte, dar constituie în același timp și un reper pentru diriginte.

Se poate folosi și un alt procedeu pentru întocmirea acestor tabele, acordîndu-se un punctaj elevilor ce figurează în foaia individuală, ținînd cont de locul pe care-l ocupă între cei 30%. Noi recomandăm formula anterioară care nu cere nici o discriminare. Este mai simplă și oferă informații suficiente pentru scopul urmărit.

Pentru a veni în ajutorul dirigintelui indicăm o listă de însușiri moral-volitive ce pot constitui obiect de cercetare cu această metodă. Să le enumerăm: atitudinea față de învățătură, cinstea, sinceritatea, spiritul organizatoric, politețea, spiritul de disciplină, prietenia, colegialitatea, ambiția, spiritul de dreptate, respectul, comportare civilizată, modestia, colectivismul etc. Pe lângă acestea, dirigintele poate folosi și alte însușiri care consideră că i-ar oferi prilejul să cunoască mai bine climatul moral din colectiv.

Înainte de a centraliza rezultatele elevilor, dirigintele va face o apreciere a fiecărei probe.

Recomandăm ca aplicarea acestei metode să se facă o dată pe an, apelîndu-se de fiecare dată la un set de 5—9 însușiri (probe), alegerea lor fiind la îndemîna dirigintelui. El urmează să decidă care din ele vor fi folosite.

Deducem că pentru fiecare probă (însușire) vom avea următoarele date:

- aprecierea dirigintelui,
- aprecierea colectivului, concretizată în valoarea obținută în urma însumării algebrice a plusurilor și minusurilor și în rangul acordat în funcție de această valoare,
- autoaprecierea elevului.

Întrucît sînt mai multe probe, ele vor fi trecute într-un tabel centralizator pe care îl vom denumi „Foaia colectivă de apreciere a însușirilor moral-volitive”, după următorul model:

Nr. crt.	Numele și prenumele elevilor	Însușiri moral-volitive					
		Cinste				Modestie	
		Suma alg.	Rang	Aprec. dirig.	Auto apreciere		

Avînd în faţă o asemenea „oglină” vom putea face diferite reflecţii nu numai asupra fiecărui elev, ci şi asupra colectivului în ansamblul său. Să ne oprim asupra cîtorva dintre ele:

— Referitor la situaţia fiecărui elev, avem posibilitatea să cunoaştem locul pe care îl ocupă în ierarhia morală a colectivului pentru fiecare însuşire în parte, precum şi fluctuaţiile de la o însuşire la alta în ansamblul tuturor celorlalte. Dacă suma algebrică înregistrată la toate însuşirile, de exemplu, este cu semnul plus înseamnă că avem de a face cu un elev ce se bucură de o apreciere pozitivă din partea colectivului. După mărimea sumei şi rangul pe care îl are, putem aprecia intensitatea acestei aprecieri. Dacă sumele algebrice sînt cu minus, situaţia se află la polul opus, iar dacă avem de a face cu o combinaţie unde vom avea atît valori pozitive, precum şi valori negative, urmează să vedem care este mărimea lor şi în ce raport se află unele cu altele.

— Avînd cele trei date, la fiecare probă, vom putea face comparaţie între aprecierea colectivului, pe de o parte, aprecierea dirigintelui şi autoaprecierea, pe de altă parte. Ultimele două fiind marcate doar prin unul din cele două semne (plus, minus) sau prin absenţa lor. Este suficient pentru a vedea dacă între ele există diferenţe sau se apropie pînă la identificare. Dirigintele are astfel prilejul să-şi confrunte propria sa apreciere cu cea a colectivului şi cu autoaprecierea elevului.

— Întocmind cîte o „Foaie de observaţie colectivă” în fiecare an, dirigintele îşi poate forma o imagine asupra transformărilor ce s-au produs de la un an la altul în conţinutul profilului moral al fiecărui elev din colectiv. Aceste modificări sînt evidenţiate în primul rînd prin fluctuaţiile intervenite în ponderea semnelor „plus” şi „minus” consemnate la fiecare însuşire, precum şi prin fluctuaţiile valorilor numerice ale sumelor algebrice respective. Vom putea detecta nu numai sensul, pozitiv sau negativ, în evoluţia profilului moral al aceluia colectiv, ci şi prin ce se manifestă acest sens, însuşirile ce sînt afectate mai intens de la un an la altul. Avînd o imagine globală asupra profilului moral al elevilor vom putea aprecia mai just capacitatea lor de influenţare asupra celorlalţi. Liderii oficiali vor fi urmăriţi în mod special pentru a vedea în ce măsură sînt apreciaţi de colectiv şi care sînt însuşirile prin care ei îşi exercită cu precădere acest rol, eventual cele care după opinia colectivului, nu se ridică la nivelul impus de poziţia pe care o deţin.

— După constelaţia generală a datelor cuprinse în această foaie putem surprinde unele caracteristici ale atmosferei morale

ce există în colectivul respectiv, precum și evoluția ei de la un an la altul. Ne referim îndeosebi la sesizarea modului în care se distribuie diferite însușiri morale în interiorul colectivului. Registrul dispersional poate avea o extindere mai mare și atunci cuprinde mai mulți elevi sau poate avea o extindere mai mică și atunci cuprinde mai puțini elevi. În primul caz sumele algebrice sînt mai mici, în cel de al doilea caz ele sînt mai mari. Atmosfera morală este cu atît mai prielnică desfășurării activității educative cu cît dispersia însușirilor morale este mai pronunțată. Aceasta este valabil pentru semnele algebrice notate cu semnul plus. Pentru cele notate cu semnul minus, cu cît dispersia este mai mică, chiar dacă sumele individuale sînt mari, cu atît putem vorbi de un climat mai favorabil. Între cele două extreme există de fapt o infinitate de situații intermediare determinate nu numai de modul în care se prezintă distribuția fiecărei însușiri în parte, ci și de corelația ce se stabilește între aceste distribuții.

Confruntarea acestor rezultate cu cele obținute prin intermediul celorlalte metode nu face altceva decît să-i amplifice eficiența și s-o facă cît mai utilă în activitatea dirigintelui.

Metoda aprecierii obiective a personalității are, totodată, o valoare educativă intrinsecă prin aceea că stimulează procesul cunoașterii reciproce dintre elevi.

3.1.1.5. Metoda experimentului acțional-ameliorativ. Vorbind despre colectivul de elevi precizăm că el are o dinamică proprie, înscriindu-se pe o traiectorie evolutivă ce nu marchează stagnări. Pe de altă parte în ipostaza de obiect al educației, el este supus neînterupt unor influențe educative conștiente și organizate. Ca atare, tot ceea ce întreprinde dirigintele pentru cunoașterea colectivului său nu se poate face decît pe fondul acțiunilor educative ce se exercită asupra sa. Cunoașterea și acțiunea constituie un tot unitar. Nu vom putea întrerupe sau elimina influențele educative pentru a realiza, chipurile, cunoașterea, tot astfel cunoașterea, la rîndul său, nu este posibilă decît ca o componentă intrinsecă relației educative. Metoda experimentului acțional-ameliorativ este o expresie concludentă a acestei interdependențe dintre cunoaștere și acțiune. Să vedem care sînt particularitățile sale și cum poate fi aplicată.

În sensul său clasic, experimentul presupune stabilirea unei relații cauzale între variabila independentă și cea dependentă. Aceasta presupune, cum e și firesc, determinarea cît mai precisă a variabilei independente, concomitent cu eliminarea tuturor factorilor aleatori ce ar putea interveni și influența rezultatul. Este vorba de un control riguros din partea cercetătorului al tuturor

componentelor situației experimentale. Din cauza complexității sale, realitatea psihosocială este refractară unui control riguros și exhaustiv din partea experimentatorului. Colectivul de elevi este, după cum am arătat, o astfel de realitate psihosocială. Ca atare, experimentul întreprins asupra sa are anumite particularități surprinse în mod sintetic prin denumirea de „experiment acțional-ameliorativ”.

Ca orice experiment, și această variantă presupune introducerea unor modificări care să imprime un alt sens desfășurării ulterioare a fenomenelor. Aici toate aceste modificări nu sînt altceva decît intervenții de ordin educativ. Ele se caracterizează însă prin aceea că sînt o consecință firească a unor constatări anterioare, obținute cu ajutorul celorlalte metode. Sînt intervenții determinate în mod riguros de ceea ce s-a întîmplat pînă în acel moment în colectiv, consecințele lor putînd fi totodată detectate și controlate. Aceste influențe constituie numai o parte din cîmpul influențelor posibile ce se exercită asupra colectivului. Înseamnă deci că ele nu acționează în mod izolat, ci concomitent cu cele mai puțin determinate și controlate, precum și cu cele total aleatorii. Din această cauză nici rezultatele obținute nu pot fi puse numai pe seama lor. Așadar, între intervențiile educative determinate și conduse în acest mod, pe de o parte, și consecințele lor, controlate în mare măsură, nu putem spune că ar exista o relație cauzală. Faptul că aceste intervenții sînt o prelungire firească a unor constatări anterioare ne determină să presupunem că și eficiența lor asupra evoluției ulterioare a colectivului va fi mai ridicată. Cu alte cuvinte, intervențiile pe care le presupune experimentul acțional-ameliorativ au o dublă determinare, retroactivă, o consecință firească a fenomenelor anterioare, și proactivă, avîndu-se în vedere consecințele ulterioare. Celelalte intervenții conștiente sînt direcționate numai în funcție de anumite scopuri urmărite de către diriginte, sînt orientate așadar numai prin prisma viitorului.

Sfera influențelor educative ce se exercită asupra colectivului de elevi poate fi divizată în trei sectoare, primul incluzînd toate influențele conștiente și organizate cu dublă determinare, retroactivă și proactivă; al doilea le include pe cele direcționate numai proactiv; al treilea include toate influențele aleatoare sau întîmplătoare. Experimentul acțional-ameliorativ se referă numai la influențele ce se încadrează în primul sector. Cu cît ponderea lor este mai mare, cu atît evoluția colectivului va urma o traiectorie în concordanță cu însăși logica sa internă. Condiția sine qua non a acestor influențe este aceea că ele sînt orientate și impuse de anumite constatări concrete surprinse cu ajutorul celorlalte metode. Rezulta-

tele lor vor fi în continuare supuse controlului și în funcție de cele constatate vor fi inițiate acțiuni noi și așa mai departe, procesul continuând la nesfârșit. Rezultă de aici un lanț de conexiuni între cunoaștere și acțiunea educativă ce-și vor pune amprenta asupra dezvoltării colectivului.

Menționăm totodată că particularitățile acestei metode rezultă din aceea că se aplică asupra colectivului de elevi, considerat ca fiind un grup natural. Din cauza tuturor influențelor ce se exercită asupra colectivului nu mai avem posibilitatea să revenim la situația inițială. Influențele au fost asimilate și integrate în sintalitatea colectivului, devenind condiții interne care vor mijloci ulterior acțiunea altor influențe ce se vor exercita. În măsura în care reușim ca prin intermediul acestei metode să rezolvăm sau să atenuăm unele manifestări și disensiuni, ea are pe lângă un caracter acțional și unul ameliorativ. Cele două caracteristici de „acțional” și „ameliorativ” se află într-o strânsă interdependență, asemănător raportului cunoaștere-acțiune-rezultat.

Din cauza complexității fenomenelor pe care le implică colectivul de elevi și a dinamismului acestora, cunoașterea nu poate surprinde în mod exhaustiv toate fenomenele, ceea ce face ca unele influențe și intervenții să se sustragă controlului, iar rezultatele să nu fie întotdeauna cele scontate. Deducem că relația dintre cunoaștere-acțiune-rezultat în acest domeniu se supune unui determinism statistic. Trecerea de la cunoaștere la acțiune și de aici la rezultat este determinată nu numai de factorii necesari și controlați, ci și de factorii întâmplători și necontrolați.

Spre deosebire de toate celelalte metode, o caracteristică principală a experimentului acțional-ameliorativ este aceea că declanșează și asigură condițiile necesare realizării interdependenței dintre toate cele trei componente, cunoaștere-acțiune-rezultat. Acțiunile educative pe care le preconizează unifică de fapt cele două extreme, cunoașterea și rezultatele obținute. Asupra acestor acțiuni vom reveni în capitolul următor.

3.2. FOLOSIREA CONCOMITENTĂ ȘI SUCCESIVĂ A METODELOR DE CUNOAȘTERE A COLECTIVULUI DE ELEVI

Pe parcursul celor prezentate pînă aici am subliniat de mai multe ori necesitatea îmbinării acestor metode pentru a obține în cele din urmă o cunoaștere cît mai exactă a colectivului de elevi. Dacă fiecare metodă este specializată pentru surprinderea unor

aspecte specifice, valoarea acestora se amplifică, dacă-i compară rezultatele cu cele obținute pe alte căi. Se asigură în acest fel verificarea și confirmarea autenticității datelor obținute.

Interdependența dintre metodele prezentate se poate realiza în două feluri: aplicare concomitentă și aplicare succesivă. Dirigintele urmează să decidă cum va proceda, orientându-se nu numai după relațiile ce se stabilesc între diverse metode, ci și după împrejurările concrete în care se aplică. Am relevat faptul că între testul sociometric și metoda aprecierii obiective există o relație intrinsecă pe care dirigintele n-o poate ignora. Nu înseamnă însă că cele două metode se aplică în mod invariabil într-o ordine prestabilită. Depinde și de clasa pe care o avem în vedere și de metodele folosite în clasele anterioare.

Cunoașterea colectivului de elevi nu poate fi o acțiune de campanie ce se desfășoară în anumite momente, ci una continuă. Dacă unele dintre metode se aplică periodic, altele se aplică în orice moment. Important este cum sînt corelate și din acest punct de vedere, astfel încît cunoașterea să nu stagneze. Numai în felul acesta vom reuși să pătrundem în mecanismul intern al devenirii colectivului. Șansele sînt cu atît mai mari cu cît vom trece la adoptarea și aplicarea, încă de la constituirea oficială a colectivului, a unor strategii adecvate de cunoaștere. Numai cunoscînd cum se prezintă de la început colectivul vom avea posibilitatea să urmărim ceea ce se întîmplă pe parcurs. Aceasta ne face să insistăm în mod deosebit asupra aplicării diverselor instrumente de cunoaștere încă din clasa a V-a. Procedînd în acest fel nu numai că deschidem cîmp larg aplicării întregului arsenal de metode, dar avem posibilitatea să urmărim și rezultatele lor.

Folosirea concomitentă și succesivă a metodelor pe care le-am prezentat în acest capitol este de competența dirigintelui. Orientându-se după indicațiile generale pe care au încercat să le stabilim, el poate decide combinațiile posibile în care pot fi utilizate aceste metode. Pregătirea și experiența sa își vor pune amprenta asupra tehnicii de aplicare și interpretare a datelor pe care ele ni le oferă. Ideea după care trebuie să se călăuzească este aceea că fiecare dintre metodele prezentate îi oferă date despre diverse aspecte particulare ale colectivului, fără să epuizeze întreaga problemă pe care o conține. Numai combinînd într-un anumit fel toate aceste metode vom reuși să pătrundem în structura și dinamica internă a colectivului de elevi.

Capitolul 4.

MODALITĂȚI DE ACȚIUNE ÎN VEDEREA FORMĂRII ȘI EDUCĂRII COLECTIVULUI DE ELEVI

4.0. NATURA PSIHOSOCIALĂ A ACȚIUNILOR EDUCATIVE

După cum am văzut, din punct de vedere gnoseologic, analiza structurală presupune surprinderea relațiilor interpersonale așa cum ființează ele în mod natural. Colectivul, ca grup social, constituie cadrul indispensabil în acest sens care, reunind un anumit număr de indivizi, declanșează, întreține și stimulează procesul interrelațional dintre ei. Acest proces va genera în mod inevitabil noi fenomene, calitativ deosebite. Odată apărute urmează să constatăm caracteristicile lor, modul în care se exprimă și în ce relații se găsesc. De aici înainte dirigintele are de a face în primul rând nu cu personalități izolate, ci cu fenomene și manifestări proprii colectivului ca un tot, într-un cuvânt cu sintalitatea acestuia. De aici nu rezultă că personalitatea elevilor este exclusă din câmpul preocupărilor sale. Dimpotrivă, odată cunoscută, sintalitatea devine un adevărat vizor, care ne oferă posibilitatea nu numai să vedem la scară mai mare diferite trăsături ale personalității, ci chiar să sesizăm altele noi, nebănuite și necunoscute. Tot astfel și invers, orice referire pe care o facem în legătură cu personalitatea elevilor, cu atitudinea lor preferențială urmează să fie integrată și raportată la trăsăturile întregului, la sintalitate.

Dacă acestea sînt constatările din punct de vedere cognitiv, se ridică în mod legitim întrebarea: cum vor trebui concepute acțiunile educative pentru ca ele să fie în concordanță cu logica internă a relației dintre personalitate și sintalitate? Dacă sintalitatea este o rezultantă calitativă a unor relații dintre personalități înseamnă că acțiunile educative întreprinse vor trebui să vizeze tocmai aceste relații, astfel încît prin dirijarea lor să imprimăm un sens pozitiv sintalității.

Deducem de aici că orice intervenție conștientă orientată spre optimizarea relațiilor interpersonale trebuie să fie astfel concepută încît să fie în concordanță cu diferitele variante ale modelului structural al aceluia colectiv (structura de comunicare, structura

formală și informală) și să antreneze un număr cât mai mare de elevi. Este recomandabil ca această antrenare, ocazionată de participarea la diferite activități, să fie programată pe o perioadă mai lungă. Condiția principală rămîne aceea ca antrenarea elevilor să se facă în concordanță cu ceea ce ne oferă variantele configurației structurale. Vom reuni de exemplu, în mod inutil, cîtiva elevi pentru îndeplinirea unei sarcini concrete, dacă între ei nu există nici o rețea de comunicare. Nu negăm faptul că datorită constrîngerii, poate vor duce la bun sfîrșit sarcina ce le-am încredințat-o. Dar din punct de vedere educativ, nu putem privi totul doar prin prisma rezultatului final. În aceeași măsură trebuie să ne intereseze ce se petrece pe planul relațiilor dintre ei în intervalul de timp consumat pentru îndeplinirea sarcinii. Șansele închegării unor relații pozitive sînt destul de reduse în acest caz. Ele vor fi în schimb destul de mari, dacă reunirea se va face pe baza existenței unui număr cât mai mare de rețele de comunicare. Numai în acest fel, relațiile interpersonale, ca o manifestare nemijlocită a praxisului, se vor modifica în direcția dorită de educator, nu printr-o intervenție directă asupra purtătorilor acestor relații, ci prin organizarea ca atare a acțiunilor practice în care ei vor fi apoi antrenați. Toate manifestările specifice sintalității ne apar, pe de o parte, ca rezultată, ca produs al interdependenței tuturor fenomenelor, iar pe de altă parte, ca mijloc prin intermediul căruia putem interveni pentru dirijarea evoluției colectivului. Acum ne apare într-o lumină mult mai clară conexiunea ce se stabilește între componenta cognitivă și cea acțională a activității dirigintelui cu colectivul de elevi. Cunoașterea sintalității acestuia este necesară nu doar pentru satisfacerea unei simple curiozități, ci pentru a putea interveni în vederea direcționării colectivului pe un făgaș firesc. Natura psihosocială a acțiunilor educative constă tocmai în aceea că ele vizează sintalitatea urmărind dirijarea conștientă a fenomenelor pe care le implică. Această dirijare nu se face la întîmplare, ci în funcție de modelul structural cunoscut în prealabil. Oricum, sintalitatea este o trăsătură firească a oricărui colectiv, ce se poate manifesta spontan, de la sine, chiar fără nici un fel de dirijare exterioară. Din momentul în care mai mulți elevi s-au unit în colectiv, încep să apară și germenii sintalității, ca o consecință firească a relațiilor dintre ei. Important este, însă, din punct de vedere pedagogic să fim conștienți de faptul că ea poate fi cunoscută, orientată și dirijată prin modalități adecvate de acțiune. Rolul principal al dirigintelui în ceea ce privește organizarea și educarea colectivului de elevi constă tocmai în preocuparea de a cunoaște, dirija și forma această sintalitate. Este una

din sarcinile sale fundamentale. În primul rînd, pentru faptul că fenomenele pe care le implică nu pot fi cunoscute decît în unitatea și dinamica lor, folosind un arsenal de metode și procedee, iar în al doilea rînd, din motive organizatorice, el fiind persoana care răspunde în mod nemijlocit de toate problemele pe care le ridică colectivul de elevi. Dacă ceilalți profesori se preocupă doar tangențial de situația individuală a unor elevi sau de unele aspecte izolate ale colectivului, dirigintelui îi revine obligația pedagogică de a urmări și dirija neînterupt colectivul ca un tot unitar. Acest lucru este posibil numai adoptînd o viziune diacronică, raportînd orice constatare la ceea ce s-a întîmplat în trecut și la perspectiva evoluției sale viitoare. Tehnicile prezentate în capitolul anterior sînt instrumente adecvate în acest sens, pe care numai el poate mînuî.

Din cele prezentate pînă aici nu trebuie să tragem concluzia că intervențiile educative se limitează doar la sintalitate, excluzînd elevii ca personalități, din sfera acestor intervenții. Dimpotrivă folosirea de către diriginte a unor metode și procedee de influențare directă sînt recomandabile și oportune cu condiția, însă, ca ele să aibă în vedere poziția pe care o ocupă elevul în structura colectivului din care face parte. Cu toate că influența pedagogică are în acest caz un caracter direct și individual, ea se raportează totuși, în mod indirect la sistemul de relații în care este antrenat elevul respectiv. Dacă în primul caz acțiunea educativă vizează organizarea pedagogică a unor astfel de activități care să faciliteze optimizarea sintalității prin declanșarea și stimularea procesului interrelațional, în cel de al doilea caz acțiunea educativă vizează însăși conștiința copilului, în mod special atitudinea sa preferențială. În ambele cazuri, desfășurarea acțiunii educative se face, pornindu-se de la cunoașterea structurii colectivului și a poziției ocupate de fiecare elev în cadrul ei.

Față de această situație se ridică un semn de întrebare: oare avînd în vedere elevul pe planul individualității sale nu ne abatem de la cele menționate în legătură cu natura psihosocială a acțiunilor educative? Indiscutabil că nu. Cu condiția ca elevul sau elevii respectivi să fie tratați prin prisma locului și a poziției ce le ocupă în colectiv. Ocupîndu-se de anumite trăsături ale personalității lor, dirigințele nu va pierde din vedere pe acelea ce rezultă din configurația structurală a colectivului, urmînd ca acțiunile pe care și le propune să fie în concordanță cu această configurație și să urmărească, de această dată, optimizarea poziției pe care elevul o deține în cadrul ei. Ţelul final rămîne același, ameliorarea fenomenelor și manifestărilor specifice sintalității, ea

făcându-se însă prin intermediul poziției pe care o deține fiecare elev în colectiv. Și aceste modalități de acțiune pot fi inițiate și întreprinse în primul rând de către diriginte, deoarece numai el cunoaște în toate detaliile configurația structurală a colectivului și implicit locul pe care îl ocupă fiecare elev în cadrul ei. Aplicând întregul arsenal de metode și tehnici și întocmind pe baza datelor obținute diverse scheme, diagrame, sociograme, grafice, cadrane etc. va obține o imagine cât mai detaliată asupra tuturor elevilor din multiplele unghiuri de vedere, care-i vor deschide tot atâtea perspective și îi vor sugera acțiuni educative concrete. Cunoscând în acest mod poziția fiecărui elev și intervenind cu acțiuni adecvate asigurăm condițiile necesare pentru dezvoltarea plenară a personalității lor. Dacă acțiunile întreprinse asupra sin-
talității colectivului se repercutează asupra elevilor exercitând anumite presiuni și tinzând spre o oarecare uniformizare prin regulile și normele comune cărora trebuie să se subordoneze toți elevii, acțiunile educative îndreptate în mod direct asupra lor vor crea condițiile necesare pentru ca pe fondul general al colectivului să se poată exprima și valorifica propria personalitate. Faptul că fiecare membru ocupă o anumită poziție se datorește printre altele — și nu în ultimul rând — și unor trăsături dominante ale propriei personalități. Acțiunile educative întreprinse asupra colectivului se vor repercuta indirect asupra formării și consolidării unor trăsături pozitive, datorită cadrului favorizant ce se creează, îngrădind și limitând totodată, prin forța sa coercitivă, unele atitudini și manifestări negative. Intervenția dirigintelui ne apare astfel convergentă și complementară, asupra colectivului și fiecăruia dintre elevi în același timp. Relația dintre colectiv și individ înce-
tează de a fi unidirecțională prin supunerea și adaptarea cerințelor individuale celor colective, ea manifestându-se deopotrivă și în sens invers, colectivul oferind cadrul necesar în vederea expri-
mării personalității și a satisfacerii pe această cale a unor tre-
buințe, aspirații și idealuri personale.

Transpunând pe plan pedagogic aceste reflecții ajungem in-
evitabil la următoarea constatare: orice acțiune educațională al
cărei obiect este colectivul de elevi nu va avea finalitatea scon-
tată dacă se face abstracție de premisele psihologice și experiența
membrilor din care este format, după cum orice acțiune educațio-
nală îndreptată asupra unor indivizi reali nu poate face abstracție
de premisele psihosociale specifice comunității din care fac parte.
Cunoașterea premiselor psihosociologice, depozitate în experiența
individuală și a premiselor psihosociale, cristalizate în „istoria”

grupului, reprezintă o condiție sine qua non a eficienței oricărei acțiuni exterioare.

Atenția acordată de către diriginte colectivului și fiecărui elev în parte constituie două laturi inseparabile ale aceluiași proces, formarea și educarea colectivului de elevi. Numai cunoscând colectivul ne vom putea forma o imagine cât mai exactă despre fiecare membru al său și numai pe această bază vom putea interveni cu acțiuni educative, care să vizeze, deopotrivă, evoluția sintalității și înflorirea personalității.

Munca educativă individuală a dirigintelui ne apare astfel într-o lumină nouă, ea se compune, pe de o parte, din ansamblul acțiunilor orientate și impuse de configurația structurală a colectivului, de acțiuni raportate în permanență la poziția elevului în colectiv, iar pe de altă parte, din ansamblul acțiunilor educative impuse de o serie întreagă de coordonate psihologice individuale. Obiectivul preocupărilor noastre în această lucrare îl constituie doar acțiunile din prima categorie. Facem această delimitare pentru a evita o înțelegere trunchiată a activității diferențiate pe care dirigintele trebuie s-o ducă cu elevii săi.

Pe lângă cele menționate mai sus natura socială a acțiunilor educative impune ca organizarea lor să fie în concordanță cu conținutul complex al relațiilor interpersonale. După cum am arătat la momentul potrivit, raporturile interindividuale ce se stabilesc între elevi, cu tot caracterul lor spontan și afectiv, presupun și aspecte de ordin axiologico-rațional. Cel care exprimă preferința nu face acest lucru, fără ca în prealabil să nu-și analizeze partenerul din diverse unghiuri de vedere. Chiar dacă nu întreprinde această analiză în momentul respectiv, declanșarea ca atare a preferinței este rezultatul unui proces de evaluare și selecție determinat de acumulările ce s-au produs pe parcurs în legătură cu personalitatea celui preferat. Cu alte cuvinte, preferința, ca expresie a conștiinței individuale nu se poate realiza în afara unui act rațional și apreciativ. Elevii stabilesc relații interpersonale unii cu alții numai în măsura în care posedă anumite calități, sesizate într-o măsură mai mare sau mai mică. Bineînțeles, ele nu sînt prezente într-o formă pură, ci integrate într-un context temperamental, afectiv și motivațional. „Esența umană se manifestă la nivelul raporturilor interindividuale într-o multitudine de conținuturi și forme extraordinar de complexe și bogate în determinări (51, p. 79). O componentă intrinsecă a acestui conținut este cea axiologică. Fiecare elev este în același timp purtător de valoare (obiect) și autor al judecății de valoare (subiect). În relația interindividuală se declanșează un proces de valorificare prin care

diferite valori existente în mod latent sînt readuse în cîmpul conștiinței și supuse unei analize raționale de către cel care emite preferința. Această valorizare se face prin prisma personalității sale, astfel încît aceeași valoare poate avea semnificații diferite în funcție de filtrul personal prin care este analizată. Judecata de valoare în relația interindividuală apare deci pe fondul unității dintre cele două ipostaze, de obiect și subiect. Ca atare orice acțiune educativă orientată în direcția influențării relațiilor interpersonale trebuie să aibă, pe de o parte, un caracter rațional, iar pe de altă parte, să ofere posibilitatea apariției unor trăiri afective pozitive, atît prin rezultatul ei, cît mai ales prin desfășurarea propriu-zisă a acțiunii. Sensul rațional menționat aici se referă tocmai la cunoașterea cît mai detaliată a elevilor între ei, pentru ca pe această bază judecata de valoare implicată în exprimarea preferinței să dețină o pondere cît mai mare. Acțiunea educativă urmează să conștientizeze și să stimuleze relațiile dintre elevi, apelînd la forme adecvate de punere în valoare a unor calități. După cum se știe, acest lucru se poate realiza în primul rînd prin organizarea unor activități concrete care pretind eforturi intense, cooperare și întrajutorare tovarășească, spirit de răspundere etc. Cu cît vom reuși să organizăm activități în care să fie antrenați un număr cît mai mare de elevi, cu atît evidențierea propriilor calități va fi mai concludentă, iar relațiile ce se vor stabili între ei vor avea o mai mare încărcătură axiologică. Colectivul de elevi se naște și se dezvoltă numai în procesul desfășurării unor activități practice comune, unde relațiile dintre ei se consolidează prin adîncirea conținutului lor rațional. „Procesul în care indivizii îi cunosc pe ceilalți, sînt cunoscuți de ceilalți și se cunosc pe ei înșiși, are la bază, inițial, interacțiunea „reală”, practică, pe care, ulterior, poate să o preceadă și să o condiționeze” (48, p. 99). Colectivul este cadrul ce facilitează această interacțiune, stimularea ei prin intermediul acțiunilor educaționale contribuie în același timp la întărirea și dezvoltarea colectivului ca un tot. La nivelul interacțiunii, se produce o fuzionare a psihologicului cu socialul și o asimilare a unuia de către celălalt. Din această cauză orice intervenție educațională ce vizează interacțiunea are prin excelență un caracter psihosocial. Orientîndu-se cu precădere asupra sintalității ea nu poate face abstracție de ecoul pe care-l va avea asupra personalității elevilor, după cum orientîndu-se după poziția fiecăruia dintre ei nu poate pierde din vedere consecințele pe care le va avea asupra colectivului ca întreg. Este de fapt teza care orientează întreaga activitate a dirigintelui cu colectivul de elevi.

Înainte de a vedea care sînt modalitățile concrete de intervenție pe care le poate folosi dirigintele, să ne oprim asupra obiectivelor pe care trebuie să le urmărească.

4.1. OBIECTIVELE ACȚIUNILOR EDUCATIVE ÎNTREPRINSE ASUPRA COLECTIVULUI DE ELEVI

4.1.0. OBIECTIVUL FUNDAMENTAL

După ce am văzut prin ce se caracterizează colectivul de elevi și cum poate fi cunoscut, urmează să ne concentrăm atenția asupra obiectivelor pe care trebuie să le urmărească dirigintele în activitatea educativă ce o întreprinde asupra colectivului său. Delimitînd cît mai precis astfel de obiective vom putea stabili cu mai multă ușurință și acțiunile educative posibile ce pot fi întreprinse.

Avînd în vedere rezultatele cercetărilor sociologice și psihosociale la care s-a ajuns în urma investigării procesului de integrare socială vom considera că obiectivul fundamental în jurul căruia trebuie să se concentreze toate acțiunile educative ce vizează colectivul de elevi este maturizarea socială a membrilor săi. Pentru a justifica acest lucru vom porni de la o constatare întemeiată a sociologului C. Mamali care arată că, „Între pregătirea omului pentru relația lui cu obiectul muncii și pregătirea omului pentru sistemul relațiilor interpersonale există un puternic decalaj, care pune în inferioritate pregătirea acestuia pentru sistemul om-om” (48, p. 128). Ce rezultă de aici? Admițînd că integrarea socială a omului presupune în primul rînd integrarea sa în sistemul complex al relațiilor sociale înseamnă a accepta ca unul din obiectivele acțiunii educaționale pregătirea sa nemijlocită în acest sens. Se vorbește astăzi cu tot mai multă insistență despre accelerarea ritmului dezvoltării sociale sau despre „accelerarea istoriei” cu consecințele ei asupra sistemului educațional. Unul din parametrii acestei „acclerații” este și cel ce se referă la complicarea mediului social al omului, la antrenarea sa într-o țesătură mai complexă de relații sociale, care-i solicită tot mai mult capacitatea de adaptare în vederea menținerii unui echilibru dinamic între el și mediul social. Maturizarea socială presupune deci din punct de vedere pedagogic asimilarea și interiorizarea unor

mecanisme psihosociale cu funcție reglatoare asupra comportamentului uman în relațiile pe care le stabilește cu ceilalți, în concordanță cu cerințele și normele grupului social din care face parte, precum și ale societății în ansamblul său. Aceste mecanisme se referă la anumite capacități, atitudini, calități ale proceselor psihice, trăsături de caracter, sentimente sociale etc. pe care contactul interuman le presupune în diverse împrejurări de muncă și viață. Mai mult sau mai puțin conștientă de asemenea fenomene, societatea, prin sistemul său educațional, întreprinde măsuri concrete pentru prevenirea unui dezechilibru și contractarea efectelor lui negative. Printre aceste măsuri un loc important îl ocupă cele ce se referă la perfecționarea și modernizarea învățământului și educației. Este suficient să ne gândim la restructurările frecvente ce se produc pe linia pregătirii tinerei generații în vederea practicării unei profesii mai mult sau mai puțin delimitate. Integrarea în societate, prin stabilirea unui echilibru pozitiv între tînăr și lumea dinafara lui, nu se reduce la integrarea în profesie. O mare parte din timpul său omul și-l consumă în afara îndeplinirii obligațiilor pe care le incumbă exercitarea profesiei. Mai semnificativ este faptul că pe zi ce trece o parte tot mai mare din timpul respectiv se consumă în compania altora. Împrejurările îl obligă ca și așa-zisul „timp liber” să-l folosească împreună cu alții. Am putea spune că una din consecințele „acelerației istoriei” este intensificarea și multiplicarea relației dintre om și om. Exercițarea multor profesii, numărul lor fiind în creștere, solicită cooperarea indivizilor între ei. Valorificarea aptitudinilor umane devine tot mai mult dependentă de capacitatea oamenilor de a se integra într-un ansamblu.

În concluzie, societatea prezentă și viitoare, impune cu tot mai multă acuitate pregătirea individului pentru „contactul interuman”. „Faptul că omul este pregătit în primul rînd pentru condiția tehnică a muncii, iar pregătirea lui pentru *condiția interumană a muncii* nu are un caracter tot atît de sistematic și eficient micșorează uneori chiar șansele perfecționării pur tehnice, deoarece accesul spre problemele tehnice ale muncii depinde de accesibilitatea relațiilor interpersonale în colectivul de muncă” (48, p. 129).

Din punct de vedere pedagogic, această pregătire pentru condiția interumană a muncii se poate realiza de la cea mai fragedă vîrstă. Omul, după expresia clasicilor marxism-leninismului, nu este altceva decît „ansamblul relațiilor sociale”, ca atare el constituie punctul de convergență al tuturor relațiilor în care este

antrenat. De modul în care sînt organizate și ierarhizate structural aceste relații depinde în mare măsură însăși devenirea personalității umane. Educația poate contribui în mod conștient la organizarea și dirijarea unora din aceste relații, colectivul de elevi fiind mijlocul principal în acest sens.

Pregătirea individului pentru „contactul interuman” nu se poate face izolîndu-l de ceilalți, ci numai în și prin activități care-l solicită neînterupt să colaboreze și să se confrunte cu aceștia. Mai mult ca în oricare alt domeniu al instrucției și educației aici nu se pot obține rezultate în afara antrenării nemijlocite a elevilor în stabilirea unor relații interpersonale reale, impuse de anumite condiții și împrejurări concrete. Oricît am încerca să pledăm despre necesitatea și importanța relației interumane nu vom reuși să realizăm ceea ce de fapt urmărim, îmbogățirea experienței sociale a elevilor. Or, această experiență socială constituie la rîndul său o condiție indispensabilă pentru înfăptuirea maturizării sociale. Acumularea acesteia nu este posibilă în afara relațiilor interumane. Colectivul constituie cadrul în care se stabilesc asemenea relații. Între nivelul acestora și gradul de însușire a experienței sociale există o relație de reciprocitate. Cu cît nivelul de organizare a relațiilor este mai ridicat, cu atît posibilitatea de îmbogățire a experienței sociale va fi mai mare și, bineînțeles, cu cît această experiență este mai bogată, cu atît relațiile vor fi mai complexe și mai bine structurate și implicit maturizarea socială mai evidentă. Triada relație interumană-experiență socială — maturizare socială constituie un tot unitar. Prima dintre aceste componente, relația interumană, se află la baza celorlalte două, presupunîndu-le, însă, în același timp drept condiții favorizante.

Acum putem formula în mod succint obiectivul fundamental după care dirigintele se va orienta în activitatea sa de conducător și îndrumător al colectivului de elevi. Acest obiectiv implică pregătirea elevilor în vederea exercitării optime a calității lor de subiecți ai relațiilor interumane. O astfel de pregătire este cu atît mai necesară cu cît, după cum am văzut, omul zilelor noastre este tot mai intens angrenat în sistemul relațiilor interumane ce se constituie în mod concentric atît pe orizontală, cît și pe verticală.

Să vedem în ce relație se află acest obiectiv cu idealul general al educației comuniste, dezvoltarea multilaterală a personalității umane. La o privire superficială s-ar părea că tot ceea ce se referă la relațiile interumane ar putea fi inclus în domeniul moralității, pornindu-se de la faptul că atitudinea omului față de cei-

lalti, cît și față de societate în general se concretizează în profilul său moral. În realitate ipostaza de subiect al relației interumane este mult mai bogată în conținut și nu se reduce la această componentă morală pe care totuși o implică cu necesitate. În această ipostază, individul se manifestă cu întreaga personalitate. Ca atare, pregătirea sa în acest sens nu poate fi restrînsă la comportamentul său moral, ea constînd în cele din urmă în acumularea experienței sociale ca urmare a relațiilor sociale ce se stabilesc în cadrul colectivului. Calitățile indispensabile individului în ipostaza de subiect al relației interumane se dobîndesc numai în procesul unor raporturi sociale concrete. Dezvoltarea multilaterală a personalității înglobează asemenea calități relaționale nu ca ceva ce s-ar supraadăuga conținutului personalității, ci ca expresii manifeste ale acestui conținut în relațiile individului cu semenii săi. Orice trăsătură sau componentă a personalității umane se manifestă diferit de la un individ la altul, nu numai în funcție de nivelul dezvoltării sale, ci și de nuanța pe care o primește ca urmare a relațiilor sociale în care este antrenat. Inteligența, de exemplu, privită prin prisma individului, îi asigură acestuia posibilitatea de a îndeplini cu succes o anumită activitate. Avînd în vedere, însă, că individul respectiv nu-și desfășoară activitatea în mod izolat, materializarea inteligenței va imprima o nuanță specifică relațiilor sale cu ceilalți în funcție de atitudinea pe care o adoptă față de ei, determinată, la rîndul său, de experiența socială acumulată pînă în acel moment în ceea ce privește declanșarea și întreținerea unor astfel de relații.

Conchidem subliniind din nou că personalitatea multilateral dezvoltată presupune drept una din notele sale definitorii amplificarea capacității de interacțiune socială, sensibilizarea sa interumană. Ea se justifică nu numai din punct de vedere social, în sensul că societatea „profită” tot mai mult de pe urma activității colective a oamenilor, ci și din punct de vedere psihologic, individul simțind tot mai mult nevoia colaborării, prin intermediul ei satisfăcîndu-și anumite trebuințe. După cum susține R. Linton „Printre trebuințele psihice ale omului, cea mai manifestă, cea mai constantă este poate aceea de răspuns afectiv (emoțional response) din partea altora” (41, p. 51). Indiscutabil, colectivul de elevi constituie un cadru propice pentru satisfacerea acestei trebuințe, contracaraînd apariția unui sentiment de „singurătate și izolare”. Răspunsurile pozitive sau favorabile contribuie la satisfacerea trebuinței și prin aceasta la îmbogățirea experienței sociale a individului.

4.1.1. OBIECTIVELE SECUNDARE

Sînt subordonate obiectivului fundamental și vizează diferite aspecte particulare ale procesului de socializare. Stabilirea acestor obiective este posibilă numai pe baza cunoașterii aprofundate a fenomenelor ce au loc la acest nivel și a mecanismului general de funcționare a sa. Este vorba în primul rînd de asemenea obiective, prin care se urmărește dirijarea și organizarea cît mai judicioasă a colectivului, pornindu-se de la unele aspecte și manifestări particulare ale sale. Rolul acestor obiective constă în aceea că stimulează formularea unor soluții în concordanță cu tendința ce rezultă din mișcarea colectivului. S-ar putea spune că de fapt aceste obiective secundare nu fac altceva decît să anticipeze un ansamblu de măsuri pe care dirigintele le va aplica diferențiat, în funcție de condițiile concrete ale colectivului său. Concretizarea lor se face în funcție de nivelul dezvoltării colectivului, precum și de gradul de asimilare a experienței sociale de către membrii săi. Dacă obiectivul fundamental are în vedere finalitatea generală, care polarizează toate preocupările educative, obiectivele secundare sînt trepte indispensabile ce se înscriu pe această traiectorie. Să vedem în continuare care sînt aceste obiective secundare.

a. *Conștientizarea și ameliorarea statutelor elevilor în colectiv.* Statutul unei persoane exprimă poziția socială pe care o ocupă într-un sistem social, prin comportamentele pe care le așteaptă sau le pretinde de la cei cu care se află în relații sau de la grup în totalitatea sa. Statutul se poate delimita numai în interiorul unei structuri sau situații sociale, cu ajutorul lui exprimîndu-se tocmai relația dintre individ și ambianța socială. Aplicînd aceste afirmații la ceea ce se întîmplă în cadrul colectivului vom putea spune că statutul unui elev indică poziția, locul sau funcțiile pe care le deține sau îi sînt atribuite din exterior, spontan sau conștient, de către cei cu care se află în relații sau în virtutea unor norme sau reguli sociale. Din această cauză statutul aceluiași elev poate fi analizat din mai multe unghiuri de vedere, desprinzîndu-i o serie întregă de trăsături ce se presupun și se află într-o strînsă interdependență. Indiferent din ce unghi este analizat și care sînt trăsăturile ce ies în evidență, specific rămîne faptul că poziția exprimată de statut se conturează prin prisma celor cu care elevul se află în relație. Tocmai de aceea unul și același elev deține mai multe statute sau variante ce se află în corelație. „Fiecare statut fiind o parte a unui mare sistem de statute, nici unul din ele nu are semnificație în afara celor de care este legat” (31, p. 107). Statutul de elev raportat la cel de cadru didactic implică

anumite obligații, pe cînd același statut raportat la cel de pionier se manifestă în alt fel. Aceste statute se află într-o anumită ierarhie, unele declanșându-le pe celelalte.

Considerăm că la nivelul colectivului de elevi din ciclul gimnazial, ierarhia principalelor statute se prezintă astfel:

— statutul de școlar, raportat la structura socială de ansamblu și la școală ca subsistem social,

— statutul de pionier, raportat la structura organizației,

— statutul de elev, raportat la structura internă a colectivului.

Primul statut este o condiție și se manifestă prin celelalte două, acestea presupunînd, la rîndul lor, aspecte suplimentare proprii. Diferențierea acestor tipuri de statute, organizate ierarhic, se face în funcție de sfera de extindere a relațiilor, de obligațiile ce rezultă din ele ca și factorii care contribuie la atribuirea și circumscrierea lor. Cum este și firesc, în cadrul primului statut societatea este aceea care în virtutea propriilor sale legi investește tînăra generație cu statutul de școlar, impunîndu-i totodată anumite obligații și îndatoriri. S-ar putea spune, după expresia psihosociologilor, că este un statut prescris. Ultimul, din contră, rezultă din organizarea internă a colectivului ca urmare a relațiilor ce se stabilesc între membrii săi. Este un statut cîștigat. Statutul de pionier ocupă un loc intermediar între cele două extreme, fiind dintr-un anumit punct de vedere un bun cîștigat, dacă ținem cont de condițiile privitoare la pregătire și comportare, iar din alt punct de vedere atribuit, în limita unor prevederi statutare, de către Organizația de pionieri. Ca atare, fiecare din cele trei tipuri de statute presupune drepturi, îndatoriri și obligații specifice. Acțiunile pe care ni le propunem vor purta pecetea acestor diferențe. Important este însă ca elevul să devină tot mai conștient de aceste obligații, îndatoriri și drepturi pe care le incumbă cele trei statute ale sale, un obiectiv ce trebuie să ne stea în atenție fiind tocmai conștientizarea lor. Cu cît vom reuși să diferențiem mai mult acțiunile educative, în funcție de particularitățile acestor statute, cu atît și nivelul de conștientizare a lor va fi mai mare.

Dacă ierarhizarea celor trei statute se prezintă în ordinea indicată, în sensul că pe măsură ce trecem de la primul la celelalte, asistăm la o îmbogățire a conținutului lor, înseamnă că din punct de vedere educativ tot ceea ce se obține pe linia conștientizării unuia dintre ele se va repercuta asupra celorlalte.

În ceea ce privește conștientizarea primului tip de statut, cel școlar, ea se realizează cu concursul tuturor factorilor educativi. La nivelul școlii toți profesorii își aduc contribuția într-un fel sau altul la realizarea acestui obiectiv, fie prin conținutul activităților lor didactice, fie prin alte forme de activitate.

Organizația de pionieri dispune de modalități concrete și de o gamă largă de forme organizatorice prin care se conștientizează statutul de pionier. Multe din ele sînt prevăzute în documente oficiale, iar altele sînt rezultatul inițiativei forurilor conducătoare ale organizației și a pionierilor înșiși. Cu toată corelația dintre cele două statute, ele se particularizează potrivit mediului în care se constituie și acționează. Într-un caz este vorba de activitatea școlară, în celălalt caz de activitatea extrașcolară. Limitele în care se manifestă un statut sau altul fiind diferite și relațiile sociale pe care le declanșează vor fi altele, nu numai din punct de vedere al conținutului lor, ci și al formei de manifestare. Important este ca din punct de vedere educativ să se țină cont de aceste particularități și să se procedeze ca atare, deoarece numai în acest fel vom realiza obiectivul pe care-l urmărim, conștientizarea tot mai pronunțată a statutului de pionier. De obicei, activitățile pionierești se extind asupra tuturor domeniilor educației comuniste, în consecință gama acțiunilor educative de acest tip este practic nelimitată. Avantajul lor rezultă din aceea că stimularea participării pionierilor este mult mai intensă și diversificată.

Data fiind tema lucrării noastre, aici ne interesează în mod deosebit cel de al treilea tip de statut al fiecărui elev așa cum se conturează el în cadrul colectivului din care face parte. Este acel tip de statut pe care numai dirigintele îl poate cunoaște în totalitatea determinărilor sale. Poziția elevilor din cadranele sociometrice coroborată cu datele oferite de celelalte metode îi oferă prilejul să sesizeze cele mai fine detalii care circumscriu statutul fiecărui elev în parte. Specific acestui tip de statut este faptul că el concentrează într-un tot unitar tot ceea ce aparține și caracterizează celelalte două tipuri de statute. Poziția pe care elevii o dețin în structura internă a colectivului clasei este în cele din urmă o „oglină” prin care se reflectă comportamentele celorlalți asupra sa. Cunoșcînd această poziție, dirigintele poate face aprecieri în legătură cu modul în care sînt acceptate și recunoscute de către colectiv diferite atribuții pe care le incumbă celelalte două tipuri de statute. Mai important este însă faptul că la această poziție se pot depista unele contradicții ce intervin între cele trei tipuri de statute. S-ar putea, de exemplu, ca unui statut școlar ridicat, să nu-i corespundă calități adecvate în cadrul celorlalte două tipuri de statute și invers, anumite manifestări pozitive specifice acestor statute să nu primească adeziunea necesară, prin amplificarea corespunzătoare a statutului microsocioal (cel de elev). Asemenea contradicții se explică, pe de o parte, printr-o înțelegere greșită de către elevi a sensului real al statutului de școlar și a actelor comportamentale pe care le presupune, iar pe de altă

parte, prin faptul că statutul microsocial se constituie în jurul unor calități morale opuse celor ce vizează în mod nemijlocit atitudinea față de învățătură.

Acțiunile educative îndreptate spre conștientizarea statutului microsocial vor urmări ameliorarea contradicțiilor și nepotrivirilor ce există între acest statut și cerințele pe care le reclamă statutul de școlar și cel de pionier. Direcția acestor acțiuni trebuind să fie de o asemenea manieră încât statutul microsocial să se modeleze tot mai mult în funcție de celelalte două. Aceasta înseamnă din punct de vedere pedagogic a-i ajuta și stimula pe elevi să-și formuleze o imagine cât mai adecvată unii despre alții, conducându-ne după criteriile și cerințele pe care societatea, prin intermediul școlii și al organizației, le propagă și le solicită din partea lor. Este vorba îndeosebi de înțelegerea sensului real al unor norme și manifestări comportamentale concrete. Acest lucru se poate realiza printr-o infinitate de activități educative. Condiția indispensabilă este aceea ca dirigintele să cunoască și să se orienteze după statutul microsocial al elevilor din colectivul său. Când spunem aceasta nu ne gândim numai la dimensiunea cantitativă a acestui statut, ci și la cea calitativă. Indicii sociometrice și cadranele sociometrice ne oferă doar una din aceste dimensiuni, cea cantitativă. Urmează ca prin intermediul celorlalte metode și procedee să surprindem și dimensiunea calitativă. Ea ne oferă în plus o serie întreagă de date privitoare la cauzele celei dintâi. Cunoșcând cauzele, putem iniția măsuri educative adecvate. Nu-i suficient să constatăm dacă statutul microsocial este ridicat sau scăzut, dacă elevii ocupă o poziție centrală sau una periferică, trebuie să facem totul pentru a afla cauzele acestor stări de lucruri. Vom depista cu această ocazie și unele dintre contradicțiile despre care vorbeam.

Urmărind statutele pe care le-am descris, conchidem că statutul microsocial este cel mai bogat în conținut, el presupunându-le în mod logic pe celelalte două, de școlar și pionier. Delimitarea și descrierea sa cât mai amănunțită se poate face numai în cadrul colectivului ca formă de organizare socială ce-i corespunde. În acest fel se subliniază încă odată semnificația pedagogică a activității dirigintelui. Numai el poate interveni pentru cunoașterea în detalii și în dinamica sa a acestui statut, folosindu-se de un ansamblu de metode și procedee. Pornind de la cele constatate, el poate acționa direct sau indirect în vederea conștientizării lui în concordanță cu cerințele educației comuniste.

b. *Distribuirea judicioasă a rolurilor și antrenarea elevilor în exercitarea lor.* Rolul desemnează ansamblul comportamentelor

unei persoane pe care membrii grupului din care face parte le pretind sau le așteaptă de la ea. Orice rol este asociat unui statut. „El include atitudinile, valorile și comportamentul prescris de societate oricărei persoane și tuturor persoanelor care ocupă un anumit statut” (41, p. 111). Rezultă așadar că fiecare individ se comportă și adoptă o anumită atitudine față de ceilalți membri ai grupului din care face parte, potrivit statutului pe care îl deține în interiorul aceluia grup. Rolul desemnează tot ceea ce întreprinde o persoană în cadrul unei comunități sociale pentru a stabili relații mai mult sau mai puțin stabile cu ceilalți membri.

Concretizând acest concept la fenomenele specifice colectivului rezultă că el va include toate faptele și manifestările comportamentale ale elevilor prin intermediul cărora ei participă și se îngrează în sistemul relațiilor interpersonale.

Diversitatea de roluri pe care o întâlnim în cadrul colectivului de elevi din clasele gimnaziale se concretizează printr-o multitudine de variante, fiecare presupunând anumite obligații și realizându-se în anumite condiții. Gruparea lor se face, după cum o să vedem, în funcție de statutul ce le corespunde. Rolul de elev, de exemplu, se manifestă în toate activitățile ce se organizează în școală, sub conducerea profesorilor, începând cu cele didactice și terminând cu cele extradidactice, pe când cel de pionier se exprimă în toate activitățile organizate de către detașamentul și unitatea de pionieri. Îndeplinirea diverselor obligații ce-i revin în procesul de învățămînt, a unor responsabilități în organizarea excursiilor, în pregătirea și desfășurarea activităților pionierești etc. nu sînt altceva decît variante concrete ale acestor două roluri. Ele diferă întotdeauna nu numai în funcție de conținutul activității și de sarcinile ce urmează a fi îndeplinite, ci și de contextul microsocial în care se manifestă.

Deoarece rolul este asociat statutului înseamnă, pe de o parte că statutul respectiv presupune și prescrie anumite roluri, iar pe de altă parte, că exercitarea rolului contribuie la consolidarea statutului. Apariția și menținerea unui statut este consecința exercitării unor roluri, după cum îndeplinirea rolului este o manifestare pe plan comportamental a unui statut.

Același individ, menținînd mai multe statute, va exercita implicit mai multe roluri. Unei constelații de statute îi corespunde o constelație de roluri.

Pe fondul acestei interdependențe dintre statut și rol apar, după cum am arătat, diverse contradicții sau conflicte. Încercînd o clasificare a acestor conflicte putem deosebi două categorii principale, una ce le include pe cele ce apar între statut și rol, iar cealaltă ce include conflictele între roluri. În primul caz, individul

care deține un statut, deci implicit pretinde o comportare adecvată din partea celorlalți nu poate el însuși, la rîndul său, să joace într-un asemenea mod rolul încît să satisfacă pretențiile celor care l-au investit cu respectivul statut și în același timp să fie mulțumit față de sine. Cauzele acestei stări de fapt sînt multiple, originea lor aflîndu-se fie în organizarea socială, fie în personalitatea individului, fie în ambele deopotrivă. Ca atare, ameliorarea unor astfel de conflicte trebuie să urmărească armonizarea sau punerea de acord între statut și rol. Conflictele între roluri pot avea loc fie între rolurile aceluiași statut, fie între rolurile unor statute diferite. Individul adoptă conduite diferite în situații diferite sau nu poate răspunde în același mod tuturor obligațiilor pe care le solicită statutul său.

Asemenea conflicte pot apărea și la nivelul colectivului de elevi. În consecință, considerăm că scopul acțiunilor educative vizează preîntîmpinarea acestor conflicte și asigurarea unor consensuri nu numai între roluri, ci și între acestea și statutele cu care se află în corelație. Din punct de vedere pedagogic rezultă o preocupare deosebită în ceea ce privește distribuirea rolurilor și asigurarea unei concordanțe între statut și rol.

Integrarea în colectiv înseamnă în primul rînd participarea directă la viața și activitate colectivului, înseamnă cu alte cuvinte îndeplinirea și executarea unor sarcini, exersarea prin roluri. Definiția rolului dată de Anne-Marie Rocheblave ni se pare cea mai potrivită, fiindcă îi imprimă un sens acțional. Rolul este „un model organizat de conduite, relativ la o anumită poziție a individului într-un ansamblu interacțional” (72, p. 151). Este limpede că interacțiunea socială presupune implicit îndeplinirea unor roluri. Aceste roluri se diferențiază în funcție de cadrul în care se realizează interacțiunea, cadru care impune anumite modele culturale în limitele cărora se exercită aceste roluri. Colectivul de elevi este un astfel de cadru. Aici ei își pot asuma anumite roluri corespunzătoare statutelor pe care le dețin. Ca atare putem distinge roluri corespunzătoare statutului de școlar, celui de pionier, și celui de elev după aria de extindere a cadrului social. Cu cît cadrul se restrînge, cu atît rolul se conturează mai bine și posibilitățile de exersare sînt mai favorabile. Întrucît cadrele sociale înseși se suprapun și se interacționează înseamnă că și atribuțiile rolurilor se transferă și se cumulează, existînd, însă, anumite roluri corespunzătoare exclusiv cadrului social respectiv.

Deducem din cele de mai sus că investirea cu roluri și stimularea exercitării lor presupune, pe de o parte, sesizarea și declanșarea unor mobiluri psihologice adecvate variantei prin care ele se exprimă în momentul respectiv, iar pe de altă parte, orienta-

rea lor în conformitate cu cerințele colectivului în interiorul căruia se vor exercita. Este un alt obiectiv al acțiunilor educaționale ce se organizează în acest sens. Cunoșcând configurația generală a colectivului și trăsăturile de personalitate ale elevilor, dirigintele poate iniția astfel de acțiuni care să vină nu numai în întâmpinarea cerințelor colectivului, ci și a indivizilor din care este format. Nu este vorba deci de o simplă investire cu roluri sau de atribuire de sarcini, așa cum uneori se înțelege și se procedează în activitatea practică, ci de o distribuie dirijată, în concordanță cu sintalitatea colectivului și personalitatea elevilor. Din punct de vedere pedagogic, nici un elev nu poate rămâne în afara exercițiului de rol. Prin această exersare anticipăm pregătirea sa pentru diferite responsabilități specifice cu care societatea îl va investi mai târziu.

Pe noi ne interesează problema distribuirii și investirii cu roluri la nivelul colectivului de elevi. De aceea vom insista asupra unor condiții pedagogice de care trebuie să ținem seama în activitatea noastră.

Referitor la derularea acțiunilor întreprinse de pe această platformă se disting două momente principale, distribuie rolului și exercițiul de rol, fiecare impunând anumite cerințe concrete. Astfel, distribuie rolului presupune cunoașterea statutului și a însușirilor psihice ale elevilor, deoarece îndeplinirea rolului este determinată nu numai de prescripțiile statutului, ci și de calitățile psihice ale individului. Aici își află originea coloratura personală concretizată în aportul creator în îndeplinirea rolului. Ca atare investirea cu roluri trebuie să ofere câmp deschis participării active a elevului pe tot parcursul exersării ulterioare. Numai în acest fel elevul va beneficia pe linia dezvoltării sale ca urmare a îndeplinirii rolului respectiv.

Este indicat de asemenea ca distribuie rolului să fie însoțită de un instructaj. Se vor preciza cu această ocazie acele cerințe de comportare cunoscute sub denumirea de „instrucțiuni de rol”. Cu cât aceste recomandări și indicații vor fi mai clare, cu atât elevii vor deveni mai conștienți de responsabilitățile ce le revin.

Obținerea acordului colectivului în momentul investirii cu rol constituie o condiție indispensabilă care amplifică participarea elevului datorită efectelor motivaționale ce le declanșează. Situația cea mai bună este însă atunci când colectivul însuși procedează la investirea cu anumite roluri. Avantajul constă în faptul că investirea este în concordanță atât cu nevoile colectivului, cât și cu anumite disponibilități individuale pe care colectivul le intuiește.

De aici putem desprinde o altă cerință, anume aceea că investiția cu roluri se poate face avînd în vedere nu numai diferite calități manifestate, ci și eventuale calități latente care, prin exercitare, se vor actualiza și vor deveni achiziții proprii.

Trecem acum la celălalt moment și anume la „exercițiul de rol”, ce constă în îndeplinirea propriu-zisă a rolului respectiv. În această etapă dirigintele trebuie să urmărească modul în care elevul se încadrează în rol și se preocupă de ducerea sa la bun sfîrșit, insistînd asupra aportului personal pe care îl aduce pe tot parcursul îndeplinirii sale. Accesibilitatea rolului trebuie întregită cu un efort interior pentru învingerea unor obstacole ce se pot interpune între cerințele rolului și executarea sa.

Alternarea între rolurile polare constituie o altă cerință ce se impune în această etapă. Avem în vedere asemenea cupluri de roluri polare cum ar fi cele de conducere-condus, comandă-execuție etc. Îndeplinirea numai a unuia din rolurile fiecărui cuplu poate duce în cele din urmă la apariția unor trăsături negative de personalitate și la dereglări în însuși conținutul statutului elevilor. Natural că acest lucru se va reflecta și în structura internă a colectivului.

Exercițiul de rol se concretizează în adoptarea unui anumit comportament. Diferențele individuale pe care le întîlnim se pot plasa pe treptele unei scări unde la un capăt se pot situa acele acte comportamentale determinate și prescrise aproape în întregime de statut, iar la celălalt capăt manifestările comportamentale determinate aproape exclusiv de trăsăturile personalității celui ce îndeplinește rolul. Cele două situații extreme sînt nefavorabile acțiunii educaționale, fie datorită înăbușirii inițiativei și aportului personal al individului, fie neglijării cadrului social în care se exercită rolul. Și într-un caz și în altul, unitatea dintre social și individual se poate deregla pînă la anihilarea lor reciprocă. Un colectiv în care fiecare își exercită rolul său independent de ceilalți sau un colectiv în care fiecare acționează numai în funcție de ceea ce îi este prescris de ceilalți nu poate fi conceput. Independența și interdependența sînt două laturi complementare ale procesului de interacțiune la nivelul colectivului de elevi. De modul în care sînt distribuite rolurile depinde asigurarea unui echilibru între ele. Cu cît acest echilibru este mai labil și dinamic, cu atît și efectele acțiunilor educative vor fi mai pronunțate.

Încheiem aceste considerații despre obiectivele secundare, precizînd faptul că ele se referă la mecanismele interne ale procesului de formare și educare a colectivului de elevi. După cum se

observă, aceste mecanisme interne sînt intim legate de statuturile și rolurile ce se constituie și se exercită în colectiv. Nu există acțiune educativă care să nu fie legată într-un fel sau altul de aceste două concepte și care să nu poată fi interpretată și înțeleasă cu ajutorul lor. De aceea considerăm că acțiunile educaționale ce se pot întreprinde de către diriginte vor trebui privite prin prisma aportului lor la conștientizarea statuturilor, pe de o parte, la distribuția și exercitarea rolurilor, pe de o altă parte. Urmărind asemenea obiective indiscutabil că acțiunile respective vor contribui la intensificarea procesului de interacțiune, la prevenirea și ameliorarea unor dereglări posibile, la dezvoltarea personalității umane. Obiectivele secundare urmăresc tocmai optimizarea acestui proces interacțional într-un asemenea mod încît prin intermediul lui să se realizeze obiectivul principal, maturizarea socială a individului. Fiind un sistem „deschis” „persoana se angajează în interacțiune și se racordează la rețeaua psihosocială a statuturilor și rolurilor, devenind suportul a numeroase relații sociale” (31, p. 118).

Organizarea unor acțiuni adecvate, în concordanță cu aceste obiective, revine dirigintelui. Așa după cum am arătat, specificul lor constă în aceea că au o dublă determinare, retroactivă și proactivă. Ca atare, orice acțiune orientată în acest sens se bazează pe anumite constatări anterioare, fiind impusă de evoluția colectivului pînă în acel moment, de situația sa configurațională și de manifestările concrete ale procesului de interacțiune detectate de către diriginte cu ajutorul metodelor și procedeelelor pe care le-am descris. Cu alte cuvinte, ele sînt o consecință firească a cunoașterii, înscriindu-se în același timp și în perspectiva dezvoltării ulterioare a colectivului.

Bazîndu-ne pe cele de mai sus vom prezenta în cele ce urmează cîteva categorii de acțiuni educative ce pot fi întreprinse cu colectivul de elevi.

4.2. „MODELE” ORIENTATIVE DE ACȚIUNI EDUCATIVE

4.2.0. CONSIDERAȚII PRELIMINARE

Este cunoscut faptul că eficiența unei acțiuni educative depinde de modul în care sînt valorificați toți factorii și toate condițiile care participă la desfășurarea ei. Caracterul conștient nu se reduce doar la fixarea prealabilă a scopului, ci și la cunoaște-

rea acestor factori și condiții, realizarea scopului fiind dependentă de valorificarea lor. La un loc, acești factori și aceste condiții constituie „cîmpul educativ”. Două remarci se impun în legătură cu conținutul acestui „cîmp”. Una, că el înglobează o multitudine de factori de natură diferită, fiziologică, psihologică, socială, psihosocială și pedagogică. A doua, că din cauza acestei diversități și interdependențe dintre ei nu pot fi cunoscuți în totalitatea lor. Ca atare, acțiunea educativă presupune, în desfășurarea ei, prezența unor factori întâmplători sau aleatori.

Situația devine și mai complexă atunci cînd obiectul acțiunii educaționale este colectivul de elevi. La factorii menționați mai sus se adaugă și cei ce reprezintă sintalitatea colectivului despre care am vorbit la momentul potrivit. Substratul acestei sintalități îl constituie relațiile interpersonale prin intermediul cărora individul se raportează la alții, încetînd să mai fie privit ca entitate izolată și ca atare devenind obiect de referință pentru ceilalți și oglindindu-se totodată în ei. S-a produs saltul de la psihologie la psihosocial. Din acest moment, din punct de vedere pedagogic, cîmpul educativ se extinde, incluzînd toate aceste fenomene care circumscriu un asemenea salt, cum ar fi: comunicarea, interacțiunea, percepția interpersonală etc. Trecerea de la psihologie la psihosocial se exprimă practic prin trecerea de la persoană la relația interpersonală și prin intermediul ei la fenomenele sintalității. Extinderea cîmpului educativ înseamnă în mod implicit că în sfera acțiunii educaționale, pe lângă persoane vor fi incluse și relațiile interpersonale, cu fenomenele de grup pe care le declanșează. Ca urmare a acestui salt asistăm și la o nouă organizare sistemică, persoana devine subsistem al relației interpersonale, iar aceasta la rîndul său subsistem al sintalității colectivului. Diacronic privind lucrurile, ele se subsumează ierarhic în acest mod încît subsistemul se subordonează legilor sistemului, iar acesta determină și influențează subsistemul cu toate componentele sale. Acționînd asupra sintalității și a relațiilor interpersonale, implicit acționăm și asupra persoanei ca subsistem al amîndorura și invers, acționînd asupra persoanei, putem influența relația interpersonală și sintalitatea.

Pornind de la această constatare axiomatică, în cele ce urmează vom prezenta mai multe categorii de acțiuni educative ce pot fi inițiate și conduse de către diriginte. Toate au în vedere direct sau indirect relațiile interpersonale și sintalitatea colectivului. Pentru a nu limita și înăbuși contribuția creatoare a dirigintelui ne vom feri pe cît posibil să alunecăm pe panta înșiruirii unor „rețete” gata concepute în scopul doar de a fi preluate și apli-

cate în mod rigid. O astfel de poziție n-ar fi în concordanță cu însăși logica acțiunii educative care, așa după cum am precizat mai sus, se desfășoară întotdeauna într-un câmp educațional ce înglobează, pe lângă factori generali și universali, și factori întâmplători și specifici. Acțiunile ce le vom indica au mai mult rolul unor „modele”, urmînd ca orientîndu-se după ele, dirigintele să găsească modalități concrete de acțiune și apoi să le aplice colectivului său. Oricît de bine ar fi concepută o acțiune educațională, ea nu poate avea o valabilitate universală și ca atare nu poate fi aplicată oriunde și oricînd. Chiar și atunci cînd aria și scopul sînt bine conturate, rezultatele vor fi diferite în funcție de condițiile concrete în care se aplică. Aceeași acțiune aplicată unor colective diferite va conduce inevitabil spre rezultate diferite. Sarcina dirigintelui este de a asigura adaptarea acțiunilor pe care le inițiază la condițiile concrete ale colectivului său. Vorbînd despre conținutul microsocial al colectivului, menționam că diferitele sale componente, generale și universale, cum ar fi cele privitoare la structură, comunicare, norme etc. se manifestă totuși diferențiat de la un colectiv la altul. Acțiunile educative urmează să răspundă tocmai acestor particularități specifice. Este o condiție indispensabilă pentru a le asigura eficiența scontată. Cine altul decît dirigintele poate îndeplini acest deziderat? Se impune ca el însuși să adopte o optică nouă în organizarea și desfășurarea acestor acțiuni. Este vorba de abordarea lor prin prisma teoriei grupurilor. Aceasta înseamnă a se conduce în activitatea sa după legile de apariție și funcționare a colectivului ca grup social. În consecință, obiectul concret al acțiunii devine relația interpersonală și sintalitatea. Tot ceea ce întreprinde din această perspectivă, vizează un aspect concret al acestor manifestări ale colectivului ca unitate socială de sine stătătoare.

Inițiind și aplicînd astfel de acțiuni nu numai că se vor declanșa valențele educative latente ale colectivului, dar se va contribui în același timp la amplificarea și diversificarea lor. Prin însăși existența sa, colectivul contribuie într-o măsură mai mare sau mai mică la realizarea sarcinilor educative, la dezvoltarea personalității elevilor. Atunci cînd propriile sale mecanisme interne de funcționare devin obiect al acțiunii educative, indiscutabil că aportul său la îndeplinirea idealului și scopurilor educației comuniste va spori considerabil.

Diversele „modele” de acțiuni educative pe care le vom prezenta în continuare urmăresc să-l orienteze pe diriginte și să-l facă să adopte această optică, asimilată și confirmată de cercetările pedagogice din ultimii ani. Se confirmă astfel încă odată fap-

tul că valențele practice ale pedagogiei se amplifică prin preluarea și valorificarea rezultatelor celorlalte științe, cum se întâmplă în cazul de față cu cele ale psihologiei sociale. Acțiunile ce vor fi concepute și aplicate pe baza acestor „modele” constituie de fapt forme ale experimentului acțional-ameliorativ. Să vedem care sînt ele.

4.2.1. JOCURILE SOCIALE

Jocul a constituit de-a lungul timpului obiect de reflecție pentru pedagogi și psihologi. Cu toate acestea, abia spre sfîrșitul secolului trecut a devenit obiect de investigație sistematică. De atunci numărul studiilor și lucrărilor apărute s-a înmulțit considerabil. Se insistă tot mai mult asupra explicării importanței jocului pentru dezvoltarea psihică a copilului. Urmărind diverse teorii asupra jocului constatăm că ele sînt de natură biologică, psihanalitică, funcțională, socială etc.

În ultimul timp, jocul a devenit obiect de investigație sociologică nu numai pedagogică și psihologică. Dacă ne gîndim că o mare parte din jocurile copiilor se desfășoară în comun atunci orientarea sociologiei și a psihologiei sociale spre acest domeniu este pe deplin justificată.

Ca urmare a acestui fapt în tipologia jocurilor s-a impus și se vorbește tot mai mult despre așa-zisele jocuri sociale. Pentru a evita o interpretare eronată precizăm că natura socială a jocului este altceva decît jocul social. În concepția pedagogiei marxiste jocul, indiferent de forma sa, este o activitate socială nu numai pentru faptul că în desfășurarea lui participă copiii, ca ființe sociale, ci și pentru că subiectul și conținutul jocului este oferit de realitatea socială. Astfel se explică modificările ce s-au produs în evoluția sa de la o perioadă istorică la alta. Jocurile sociale sînt o categorie de jocuri caracterizate prin aceea că organizarea și desfășurarea lor presupune și stimulează procesul de interacțiune socială dintre parteneri. Cu alte cuvinte ne referim la acele jocuri care se desfășoară pe fondul unor fenomene de grup. Orice joc în care copii sînt puși în situația de a stabili anumite relații între ei, de a adopta un comportament în funcție de ceea ce fac alții, fie în calitate de parteneri, fie în calitate de adversari este un joc social.

Din această cauză se consideră, pe bună dreptate, că astfel de jocuri contribuie la dezvoltarea și exersarea comportamentului interpersonal, iar prin intermediul lui la maturizarea socială a in-

dividului. Ocupându-se de acest lucru, C. Mamali relevă principalele caracteristici și funcții ale jocului care contribuie în cele din urmă la realizarea acestui obiectiv;

a) Jocul cere asumarea unor roluri, cunoașterea și respectarea unor reguli. Toți cei care participă la joc își asumă și îndeplinesc anumite roluri prin intermediul cărora intră în relații cu ceilalți, respectând totodată diverse reguli și norme specifice jocului respectiv.

b) Jocul este un mijloc de stabilire a unor noi relații interpersonale și de modificare a celor vechi. Jocul oferă posibilitatea „descoperirii” unor calități nebănuite ale partenerilor și a încheierii pe această bază a unor relații noi, unele dintre ele putându-se apoi prelungi și menține în alte domenii de activitate.

c) Jocul este un mijloc de verificare a relațiilor cu ceilalți și a atitudinii acestora față de noi. Cu acest prilej se confirmă sau se infirmă unele relații stabilite anterior.

d) Jocul arată că succesul și eficiența acțiunilor proprii depind și de acțiunea celorlalți.

e) Jocul este un mijloc de post-analiză și anticipare a relațiilor interpersonale.

f) Jocul este o cale de învățare a comportamentului de negociere. Este vorba de ceea ce se petrece în faza inițială de tatonare, când se stabilesc anumite condiții indispensabile bunei desfășurări a jocului.

g) Jocul este un mijloc de experimentare naturală a unor presupuneri și strategii comportamentale. Observându-se reciproc, partenerii își descoperă unele trăsături și atitudini ce vor sta la baza adoptării unor strategii de interacțiune interpersonală (Cf. 48, p. 130—135).

Prin toate aceste funcții, jocul social contribuie la diversificarea relațiilor interpersonale dintre elevi, antrenându-i totodată la viața și activitatea colectivului. Mai mult ca în alte activități aici se exersează în mod deosebit comportamentul interpersonal. Avantajul său rezultă din condițiile favorizante pe care le oferă, toate având în cele din urmă un rol motivațional. Să menționăm câteva dintre ele. Criteriile de alegere ale echipelor sînt în concordanță cu anumite trebuințe și afinități; victoria și succesul intensifică relațiile dintre parteneri; însăși desfășurarea lui constituie o modalitate de „afirmare a eului” etc. „Jocul copiilor este înainte de toate o mărturie a elanului propriu speciei umane, a acestui elan prin care omul caută întotdeauna să se depășească” (22, p. 167).

Prin relațiile pe care le declanșează, acest tip de joc își pune amprenta asupra rețelelor de comunicare ce se stabilesc între elevi, determinându-i la un schimb intens de mesaje.

Pe baza celor de mai sus putem spune că jocurile sociale contribuie la îmbogățirea experienței elevilor, prin reflectarea în conștiința lor a relațiilor sociale și prin adoptarea unui comportament corespunzător contextului social în care-și desfășoară activitatea.

Gama acestor jocuri este nelimitată. Ponderea și conținutul lor diferă de la o perioadă la alta. Preadolescenții sînt inițiatorii și organizatorii multor jocuri de această natură. În mod spontan se realizează, astfel, multe din sarcinile și funcțiile menționate mai sus. Fără să ne declarăm împotriva spontaneității organizării lor, trebuie să recunoaștem totodată necesitatea dirijării conștiente de către educator a unor asemenea jocuri. Vom distinge din acest punct de vedere două variante posibile de organizare a jocului sub îndrumarea dirigintei. Una în care dirigintele supraveghează și eventual participă la desfășurarea jocului, inițiat de către elevi sau sugerat de el, fără să intervină în distribuirea internă a unor roluri concrete; cealaltă în care dirigintele intervine direct sau indirect, asigurînd și dirijînd investirea cu roluri a tuturor elevilor sau numai a unora dintre ei. Desigur acest lucru se face în mod premeditat, pornind de la constatările sale în legătură cu situația, poziția și comportamentul elevilor respectivi.

Numai asemenea jocuri pot fi incluse și considerate ca forme ale experimentului acțional-ameliorativ. Cunoșcînd diferite aspecte particulare în legătură cu atitudinea elevilor față de colectiv și a colectivului față de ei, vom putea organiza într-un asemenea mod jocul încît să creăm cele mai favorabile condiții pentru antrenarea în direcția ameliorării unor disensiuni dintre elevi și colectiv. Această ameliorare se poate realiza în două feluri: prin stimularea participării elevului la viața colectivului, a adaptării sale la cerințele acestuia și prin modificarea atitudinii față de el, asimilîndu-l și integrîndu-l în structura sa. Dirigintele poate interveni în ambele sensuri, prin investirea elevilor în cauză cu asemenea roluri a căror exercitare să conducă la modificarea atitudinii și comportamentului lor în conformitate cu ceea ce preținde colectivul de la ei sau prin dirijarea comportamentului partenerilor de joc astfel încît să vină în întîmpinarea satisfacerii unor trebuințe și aspirații personale. Mai mult ca oricare alte activități, jocul oferă cele mai largi posibilități prin care copilul își poate satisface unele trebuințe și aspirații. Dacă acest lucru depinde de relațiile pe care le are cu ceilalți și se realizează prin in-

termediul lor, indiscutabil că interesul și preocuparea de a se atașa de ei vor fi mai pronunțate.

Care este metodică desfășurării acestor jocuri? Ele pot fi organizate cu întregul colectiv sau numai cu o parte din elevi, constituiți în subgrupuri, din inițiativa elevilor sau la sugestia dirigintelui. Condiția indispensabilă, valabilă în orice situație, este aceea a investirii conștiente cu roluri și a dirijării, prin intermediul lor, a relațiilor interpersonale dintre elevi. Cum este și firesc, îndeplinirea atribuțiilor care le incumbă orice rol îl plasează pe elev într-un sistem de relații noi, determinându-l în acest fel să-și revizuiască unele opinii, expunându-se în același timp influențelor exercitate din partea celorlalți. Altfel spus, procedând în acest mod, elevii sînt puși în situația de a lua contact și de a cunoaște și alte fațete ale vieții sociale din colectivul lor, îmbogățindu-li-se experiența socială în mod nemijlocit prin activizarea propriilor forțe.

Valoarea pedagogică a acestor jocuri depinde în mare măsură de modul în care sînt organizate. Latura organizatorică de care răspunde dirigintele implică mai multe aspecte, după cum urmează:

— Asigurarea unui cadru prielnic inițierii și desfășurării jocului. Nu oricînd și oriunde pot fi organizate asemenea jocuri, iar crearea unor condiții artificiale sau impunerea forțată a jocului contravine nu numai esenței ca atare a jocului, ci și scopului pe care-l urmărim. Sînt atîtea împrejurări prielnice cînd elevii în mod spontan declanșează anumite jocuri sau cînd dirigințele poate sugera el însuși inițierea lor. Ne gîndim îndeosebi la excursiile organizate cu colectivul clasei, la diferite întreceri sportive între elevii aceleiași clase sau din clase diferite, cînd urmează să fie aleși cei ce vor reprezenta clasa etc. Evident, acestea constituie cadrul sau ambianța favorabilă organizării jocurilor, după cum întrecerile sportive oferă prilejul de a se iniția asemenea jocuri.

— Înaintea declanșării sau pe parcursul desfășurării jocului, dirigințele intervine în mod discret, orientînd grupul sau colectivul în direcția antrenării elevilor pe care îi are în vedere, încredințîndu-li-se sarcini și atribuții corespunzătoare, obligîndu-i în acest fel să colaboreze și să coopereze cu ceilalți parteneri de joc. Atenția dirigintelui se îndreaptă doar spre cîțiva elevi și nu spre toți cei care participă la joc, urmărind în mod special activitatea lor, atitudinile față de ceilalți și în general față de desfășurarea propriu-zisă a jocului. Sînt acei elevi care pe baza constatărilor sale anterioare, întîmpină unele dificultăți în ceea ce privește integrarea lor în colectiv. Tehnicile sociometrice și ce-

lelalte metode folosite îi oferă date suficiente și concludente în legătură cu situația fiecăruia dintre ei, relevînd totodată aspectul nevralgic al relației elev—colectiv, care urmează să fie supus influenței în vederea anihilării sau ameliorării sale. De la început, dirigintele știe dacă acest lucru depinde în mod predominant de atitudinea elevului față de colectiv și care anume din fațetele sale (simpatie sau antipatie), sau de atitudinea colectivului față de elev. Astfel de exemplu, sociogramele colective și individuale, cadranele sociometrice, rangul în ierarhia valorică caracterial-morală etc., îi oferă dirigintelui o mulțime de informații privitoare la poziția elevilor în colectiv. Ele vor constitui cadrul de referință pentru dirijarea antrenării lor în jocurile sociale ce se organizează.

— Supravegherea minuțioasă a desfășurării jocului constituie o altă obligație a dirigintelui. Atenția lui se va îndrepta, cum e și firesc, asupra elevilor aleși încă de la început, precum și asupra celor cu care se află în relații pentru a surprinde manifestările ce se produc la ambii poli. Dacă observă că elevii respectivi nu manifestă interes și preocupare sau nu sînt agreați de către partenerii lor, poate interveni în desfășurarea jocului, redistribuind rolurile și imprimînd un alt mod de organizare. Nu sînt excluse unele conflicte ce pot să apară între participanți, fie din cauza distribuției rolurilor, fie din alte cauze inerente și neprevăzute (refuzuri, certuri, retrageri din joc etc.), sarcina dirigintelui fiind în acest caz de a rezolva în mod discret astfel de conflicte, fără ca jocul să sufere în desfășurarea lui. Este știut faptul că de obicei fiecare joc presupune unele roluri principale și altele secundare. Ca atare distribuirea lor, ținînd cont de această distincție, se va face în funcție de anumite criterii pedagogice, pe baza cunoașterii cît mai amănunțite a personalității elevilor. Numai dirigintele poate decide cui va încredința rolurile principale și cui pe cele secundare. Uneori încredințarea unui rol principal elevilor izolați sau retrași poate contribui la activizarea lor, alteleori poate constitui o frînă în desfășurarea jocului. Printr-o judicioasă distribuire a rolurilor, putem contribui la dezvoltarea unor calități pozitive indispensabile maturizării sociale, cum ar fi: comunicativitatea, inițiativa, simțul uman, deprinderile organizatorice, spiritul de răspundere, independența etc.

Există o diversitate foarte mare în privința subiectelor acestor jocuri. Inventivitatea și fantezia dirigintelui sînt calități indispensabile în adoptarea și folosirea unei game cît mai variate de jocuri. Cele mai indicate sînt așa-zisele jocuri tematice cu roluri și jocurile sportive.

Și acum două exemple concrete pentru fiecare categorie.

Dintre jocurile tematice vom menționa pe cel intitulat „Cine cunoaște mai multe despre...”. Elevii se împart în două echipe. De comun acord sau la sugestia dirigintei stabilesc subiectul jocului ce se poate referi la un aspect concret din diverse domenii: literatură, artă, știință, cucerirea cosmosului, sport etc. În alte cazuri, subiectul poate fi anunțat cu câteva zile înainte pentru ca elevii să se documenteze și să se pregătească în acest sens. Odată echipele fiind stabilite și subiectul fixat, se trece la desfășurarea jocului. Prin tragerea la sorți se stabilește echipa care începe. Aceasta formulează prima întrebare; după ce echipa adversă răspunde, ea va formula întrebarea următoare și așa mai departe. Atât formularea întrebărilor, cât și a răspunsurilor se realizează prin discuții și consultări între membrii echipei.

Prin consens, se poate stabili și numărul de întrebări pe care-l va adresa fiecare echipă sau se fixează timpul cât va dura jocul. Echipa câștigătoare se stabilește prin totalizarea răspunsurilor corecte.

Asemenea jocuri pot fi organizate și în orele de dirigiență destinate îmbogățirii culturii generale a elevilor.

În categoria jocurilor sportive, organizate în acest scop, putem include acele jocuri care presupun și stimulează spiritul de echipă, cum ar fi cele de fotbal, handbal, volei etc. Este cunoscut faptul că acest spirit se manifestă prin existența unor relații de simpatie între membrii echipei. Or, din punct de vedere pedagogic, aceste jocuri creează un cadru propice apariției unor astfel de relații între elevi, a transferului și stabilizării lor la nivelul colectivului din care fac parte.

Pe baza celor de mai sus conchidem că jocurile sociale, dacă sînt bine organizate și conduse, constituie o formă concretă a experimentului acțional-ameliorativ cu puternice implicații pedagogice asupra formării și educării colectivului de elevi.

4.2.2. ORGANIZAREA ACTIVITĂȚII DIDACTICE DUPĂ „MODELUL” MUNCII ÎN GRUPURI

Noile descoperiri și orientări din psihologia socială au avut repercusiuni directe asupra organizării activității din școală și îndeosebi asupra desfășurării procesului de învățămînt. Nu întîmplător unii autori consideră că „teoria grupurilor” impune adoptarea unei noi optici prin trecerea de la instrucția și educația centrată pe elev la cea centrată pe grup. Psihosociologia grupuri-

lor a impus așadar modificări și restructurări esențiale în teoria și practica educației. Acest lucru se concretizează prin adoptarea unei noi tehnologii didactice, cea a practicii muncii în grupuri (metoda lucrului în grup). Ea implică două laturi convergente, una de natură didactică constînd într-o anumită organizare a elevilor și o distribuire corespunzătoare a sarcinilor ce urmează a fi îndeplinite și alta de natură psihosocială constînd în țesătura de relații ce se stabilesc între ei, în funcție de gruparea lor și de modul în care participă la rezolvarea sarcinilor. Coordonarea eforturilor prin schimbul reciproc de mesaje constituie esența acestei metode. Din punct de vedere genetic acest lucru este posibil, concomitent cu trecerea gândirii din stadiul egocentric în stadiul operațiilor concrete. Ocupîndu-se de acest fenomen, J. Piaget consideră că organizarea operatorie a gândirii elevilor este o condiție a cooperării lor și în același timp un efect sau un produs al acestei cooperări. Practica muncii în grupuri favorizează tocmai această cooperare, punîndu-l pe elev în prezența unor puncte de vedere diferite și obligîndu-l să-și organizeze propriile operații în funcție de acestea pentru a evita unele contradicții ce pot apărea, din această cauză, în relațiile sale cu ceilalți. Cooperarea dintre copii „este cea mai aptă să favorizeze schimbul de idei și discuția, adică toate condițiile care contribuie la educarea spiritului critic, a obiectivității și a reflexiunii discursive” (63, p. 161). Din punct de vedere psihosocial, cooperarea îl ajută pe individ să-și descopere propriul său „eu” și să-și dea seama că acest „eu” există numai în și prin „noi”.

Centrarea pe grup presupune în mod inevitabil complicarea rețelelor de comunicare. Rețeaua verticală, profesor-elevi, este întregită cu cea orizontală, elevi-elevi. Metoda lucrului în grup urmărește crearea unor condiții cît mai bune pentru realizarea unor schimburi de mesaje atît pe plan vertical, cît și plan orizontal. După relațiile ce se stabilesc între cele două planuri, în activitatea de predare, se pot desprinde mai multe variabile posibile. Nu vom insista aici asupra lor. Ceea ce vrem să subliniem este doar faptul că preocuparea profesorului vizează în aceeași măsură conținutul celor transmise, precum și modul în care funcționează relațiile pe plan orizontal. Important este ca prin activitatea sa să stimuleze intensificarea comunicării dintre elevi. Atribuțiile profesorului se diversifică, pe lîngă cea de informare apărînd altele cum ar fi cele de reglare, organizare, animare etc.

Se ridică întrebarea, ce legătură au toate acestea cu activitatea dirigintelui, avînd în vedere că metoda lucrului în grup se aplică în mod diferențiat de la un obiect de învățămînt la altul.

Fiecare profesor se preocupă s-o adapteze la conținutul cunoștințelor ce urmează a fi transmis și la particularitățile clasei cu care lucrează. Dirigintele are și el o specialitate. Aici nu ne interesează însă cum procedează în cadrul specialității sale. Facem abstracție de activitatea lui didactică, pentru a ne putea concentra asupra calității sale de diriginte și implicit de conducător al colectivului de elevi.

Orientându-se după cerințele tehnologiei didactice a practicii muncii în grupuri, dirigintele în calitate sa poate interveni în vederea formării și educării colectivului de elevi. Să vedem cum și în ce sens.

În primul rând, dirigintele poate fi un animator și promotor al folosirii acestei strategii de către cadrele didactice care predau diverse obiecte în clasa respectivă. Când spunem acest lucru nu ne gândim la aplicarea ca atare a metodei, profesorul de specialitate urmînd să decidă în legătură cu oportunitatea aplicării ei, ci la sugestiile concrete pe care le poate face în legătură cu constituirea grupelor și componența lor. Cunoscind structura internă a colectivului său din multiple unghiuri de vedere, formală, informală, de comunicare, precum și poziția fiecărui elev în cadrul acestor variante dirigintele are posibilitatea să ofere profesorilor de specialitate informații prețioase în legătură cu aceste fenomene, urmînd, ca la rîndul lor, aceștia să adopte un anumit mod de organizare a clasei cu ocazia predării. Cercetările întreprinse au pus în evidență faptul că în relația sa cu grupul, profesorul trebuie să-și concentreze atenția nu numai asupra îndeplinirii sarcinii, ci și a modului în care sînt organizați elevii, acest din urmă aspect avînd un rol important în realizarea comunicării pe plan orizontal între elevi. Constituirea grupelor reprezintă punctul de plecare al acestei organizări. Ea nu se poate face în mod întîmplător sau luînd în considerare numai dorințele elevilor. Literatura de specialitate menționează mai multe criterii în funcție de care colectivul clasei este împărțit în grupe. Datele de care dispune dirigintele în urma aplicării metodelor de cunoaștere a colectivului pot constitui un ghid prețios pentru ceilalți profesori în adoptarea celor mai potrivite criterii în vederea constituirii grupelor. Se vor avea în vedere, cu această ocazie, la sugestia dirigintelui, nu numai scopuri pur didactice, facilitarea unei asimilări cît mai bune a cunoștințelor, ci și scopuri psihosociale, privitoare la relațiile dintre elevi, astfel încît concomitent cu îndeplinirea sarcinilor didactice să se realizeze și unele obiective privitoare la formarea și educarea colectivului de elevi. La sugestia dirigintelui, profesorii de specialitate pot interveni în constituirea grupelor avîndu-i în vedere și

antrenându-i în mod special și diferențiat pe unii din elevii clasei. Din punct de vedere psihosociologic aceste grupe pot fi considerate ca subgrupuri de lucru, axate pe îndeplinirea sarcinii, urmărind efectuarea unei teme didactice, asimilarea unor noțiuni, rezolvarea unor probleme, formarea unor operații sau deprinderi etc. Pe parcursul îndeplinirii sarcinii, între elevi se declanșează un proces de comunicare. Obligația profesorului în acest moment este de a urmări ca toți elevii grupei să participe la rezolvarea sarcinii. Indiscutabil că în asemenea condiții interacțiunea dintre ei se amplifică. Aceasta cu atât mai mult cu cât este vorba de o sarcină didactică ce vizează direct activitatea de învățare. Cu toate acestea, rezultatele pe planul interacțiunii dintre elevi nu sînt neutre față de constituirea grupelor. Dirigintele poate interveni în acest sens cu recomandări utile urmărind, pe de o parte, intensificarea relațiilor dintre elevi, iar pe de altă parte, ameliorarea unor conflicte dintre ei.

Această intervenție a dirigintelui este indirectă, ea înfăptuindu-se în colaborare și cu concursul tuturor profesorilor de specialitate, care predau la clasa sa.

În al doilea rînd, tot pe fondul activităților didactice, dirigintele poate interveni direct în dirijarea procesului de interacțiune dintre elevi. Avem în vedere aici tot ceea ce se referă la organizarea activității de intrajutorare dintre elevi. Este o modalitate concretă pe care dirigintele o folosește în vederea îmbunătățirii situației la învățătură a elevilor. Din punct de vedere psihosocial ea poate îmbrăca două forme, una competițională și cealaltă de cooperare. În termeni pedagogici, prima este cunoscută sub denumirea de întrecere la învățătură, iar cealaltă de colaborare dintre elevi. Și una și alta are efecte pozitive asupra procesului de interacțiune. Fiecare presupune, însă, asigurarea unor condiții pedagogice, în caz contrar riscă să se încheie cu efecte negative. Multe experimente ce s-au întreprins au relevat atât avantajele, cât și dezavantajele pe plan psihosocial ale celor două forme: competiția și cooperarea. Cu toate acestea, nu s-a ajuns încă la niște concluzii certe. Călăuzindu-ne după aceste concluzii parțiale, ne permitem să facem cîteva recomandări pentru activitatea dirigintelui.

— Planificarea și organizarea activităților în colectiv trebuie să se facă într-un asemenea mod, încît cele bazate pe cooperare să predomină față de cele bazate pe competiție. Mai mult, activitatea de învățare se va desfășura predominant pe bază de cooperare, eliminîndu-se pe cît posibil competițiile interindividuale sau intergrupale în interiorul colectivului. Deoarece învățarea este

dependentă de o multitudine de factori pe care competiția îi valorifică doar parțial și în mod inegal înseamnă că, prin însuși mecanismul său pe unii elevi competiția îi dezavantajează, în timp ce pe alții îi avantajează. Dacă la aceasta mai adăugăm și efectele negative pe care le poate declanșa, invidia, egoismul, frustrarea, anxietatea etc. atunci putem spune că din punct de vedere al interacțiunii psihosociale aceasta răspunde în mai mică măsură cerințelor, mai ales când se aplică pe fondul activității de învățare. Aceasta nu înseamnă că trebuie exclusă din acest domeniu. Ea poate fi folosită și în interiorul colectivului cu condiția ca dirigințele să asigure toate premisele, pentru a contracara eventualele efecte negative. Declanșarea spiritului competitiv dintre elevi sau dintre grupe urmează să fie bine pregătită și urmărită cu multă atenție.

— Competiția poate fi folosită cu bune rezultate în activitatea de învățare atunci când colectivul în totalitatea lui se angajează să obțină rezultate mai bune de la o etapă la alta. Este o competiție a colectivului cu sine însuși, care facilitează în mare măsură spiritul de cooperare dintre elevi. Din această cauză acest fel de competiție poate fi considerat cel mai adecvat în activitatea didactică, avînd implicații pozitive asupra stimulării interacțiunii dintre elevi. Pe aceeași linie se poate înscrie și competiția intercolectivă. Ea se organizează la nivelul școlii, stabilindu-se în mod amănunțit toate condițiile de desfășurare și evaluare a rezultatelor obținute.

— Cu totul altfel se pune problema când este vorba de competiții care nu sînt legate de activitatea de învățare. Organizarea lor se face sub directă îndrumare și coordonare a dirigințelui, la sugestia sa, sau din inițiativa elevilor. Ele au de regulă un obiectiv concret și se pot desfășura între elevi sau între grupe de elevi. De multe ori competiția propriu-zisă este precedată de o perioadă pregătitoare, care conduce spre actul final, cel al concretizării și înregistrării rezultatelor. Un rol important din punct de vedere psihosocial îl are etapa pregătitoare mai ales atunci când este vorba de competiții intergrupale. Dirigințele poate interveni în constituirea acestor grupe astfel încît între membrii săi să se stabilească relații de cooperare, care să conducă spre obținerea unor rezultate mai bune. Spre deosebire de competiția didactică, acest gen de competiție are infinit mai multe avantaje pentru atingerea unor obiective psihosociale. Odată, din cauză că această competiție extradidactică se desfășoară în afara cadrului organizat ce-l constituie procesul de învățămînt și care impune totuși anumite reguli, unele de neînlăturat, ce se opun spiritului de colaborare, și a doua oară pentru faptul că manifestările elevilor sînt mai

autentice, mai sincere. Libertatea de a se exprima în relațiile cu ceilalți este mai mare și ca atare posibilitățile de îmbogățire a experienței sociale se amplifică. Unii psihologi consideră că acest gen de cooperare ar fi indispensabil pentru vârsta preadolescenței. „De-a lungul primei copilării, ajutorul reciproc este automat, condiționat de viața însăși, ca atâtea activități spontane. S-ar putea spune că copilul mic îl ajută pe un altul așa cum se ajută pe sine, îndată ce, nu prea clar, el ia cunoștință de celălalt. În timpul stadiului al treilea, acela al adolescenței, individul alege sau cel puțin încearcă să aleagă alter ego-ul care îi va fi destul de aproape, intelectual și afectiv, pentru ca să poată alternativ, fie să solicite de la el un ajutor folositor, fie să i-l acorde pe al său. Între aceste două stadii se situează deci acest stadiu intermediar care ne interesează, adevărată simbioză organică. La această vîrstă, numai libertatea cooperatorilor poate avea valoare educativă de cooperatie” (22, p. 213).

Acum putem afirma că de fapt esența acestor activități constă în aceea că asigură îmbinarea caracterului competitiv cu cel de cooperare. Dirigintele se preocupă în primul rînd de crearea condițiilor favorabile pentru apariția stării de competiție între grupe, urmînd ca în interiorul lor să acționeze spiritul de cooperare. Situația cea mai favorabilă din punct de vedere pedagogic este aceea în care competiția este o expresie firească a inițiativei elevilor. Copiii de această vîrstă simt nevoia și manifestă mult interes pentru organizarea unor întreceri.

Pe parcursul desfășurării acestor activități trebuie să urmărim cu multă atenție modul în care evoluează raportul dintre competiție și cooperare. Nu este exclus ca spiritul de competiție să alunece pe panta unor rivalități dintre elevii aparținînd unor grupe diferite, rivalitate care să înăbușe spiritul de cooperare. Efectele negative ale competiției vor deveni în acest caz prioritare față de efectele pozitive ale cooperării. Intervenția discretă a dirigintelui se impune pentru atenuarea conflictelor și canalizarea activității pe un făgaș bun.

Aici am relevat doar cîteva aspecte pentru a ne putea forma o imagine cît mai clară în legătură cu locul și importanța competiției didactice în activitatea de formare și educare a colectivului de elevi. Oponînd cele două tipuri de competiție, didactică și extradidactică, se conturează mai pregnant aportul celei de a doua și condițiile în care poate fi folosită cu eficiență de către diriginte. Asupra unor modalități concrete prin care se realizează competiția extradidactică vom reveni în altă parte.

În al treilea rînd, dirigintele poate folosi în mod nemijlocit această strategie a muncii în grupuri în organizarea și desfășurarea unor ore de dirigiență. Ne gîndim, îndeosebi, la cele cu conținut cultural. Din punct de vedere metodic se ridică cîteva probleme pe care dirigintele trebuie să le aibă în vedere. Este vorba de stabilirea temelor ce se pretează pentru această strategie, de precizarea intervalului din lecție cînd se va folosi și de orientarea elevilor în vederea pregătirii lor pentru lecție. Cele mai potrivite teme sînt acelea al căror conținut se poate subdivide în unități logice, cronologice sau de altă natură ce vor putea fi repartizate grupelor. Constituirea acestor grupe și precizarea sarcinilor pe care le au se pot face înaintea orei de dirigiență. Cuplarea activității lor va avea loc în momentul din oră rezervat acestui lucru și ales de către diriginte.

4.2.3. „MODELE” DE INFLUENȚARE PERSUASIVĂ

4.2.3.0. **Educație și influență persuasivă.** Structura colectivului de elevi are, după cum am arătat o dinamică proprie. Acest lucru imprimă modificări în fizionomia socioafectivă care se vor repercuta asupra personalității elevilor. Relațiile interpersonale care generează structura internă a colectivului, cu diversele ei variante, au o dublă calitate. Sînt, pe de o parte, modalități de raportare a indivizilor între ei, iar pe de altă parte, prin conținutul lor, au o puternică forță de influențare asupra personalității acestora. Sensul influenței poate fi pozitiv sau negativ. De aici rezultă funcția persuasivă a relațiilor interpersonale. Originea acestei funcții rezultă din interdependența care se stabilește între relațiile interpersonale și personalitatea celor care participă la constituirea lor. Ea este un fenomen psihosocial ce constă în modificarea atitudinilor omului sub influența relațiilor interpersonale în care este angrenat și a climatului socioafectiv emergent acestora. Ca grup social, colectivul realizează implicit și această funcție persuasivă asupra membrilor săi, favorizînd apariția și consolidarea unor atitudini. Spre deosebire de influența educativă, influența persuasivă se realizează în mod spontan pe bază de consens și adeziune afectivă. Valoarea ei, pozitivă sau negativă, poate fi apreciată prin prisma finalității sale, respectiv a modificărilor pe care le produce asupra personalității umane, a atitudinilor sale. Oricum, persuasiunea este o funcție inalienabilă a colectivului, a sintalității lui. Acțiunile educative urmăresc nu numai să-i imprime o finalitate pozitivă, ci să-i intensifice forța de acțiune asupra personalității

elevilor. În locul constrîngerii exterioare și a dirijării forțate, persuasiunea apelează și vine în întîmpinarea unor trebuințe interne ale individului de a se atașa de alții, de a comunica cu ei și de a asimila în același timp ceea ce aceștia îi oferă și este în concordanță cu ceea ce se aștepta de fapt din partea lor. „Dorința firească a individului de a fi alături de alții, forța de sugestie a grupului, compensațiile pe care acesta le oferă etc. dacă nu convinge și elimină atitudinile negative cel puțin le „îngroapă”, bîrîndu-le astfel manifestarea, ceea ce reprezintă în orice caz un moment al convingerii și schimbării sistemului atitudinal” (67, p. 20).

Influența persuasivă are o triplă determinare, psihologică, sociologică și pedagogică. Psihologic, pentru că ea este în concordanță cu particularitățile individuale ale elevilor, răspunzînd prin excelență unor trebuințe și dorințe ale acestora. Ceea ce nu se înscrie pe această linie este refuzat sau filtrat. Determinarea sociologică se explică prin caracterul variabil și flexibil al relațiilor interpersonale dintre elevi și al structurii socioafective a colectivului, calități ce oferă multiple posibilități de manifestare și surse de receptare pentru aceștia. Cu cît individul este angrenat într-o rețea mai complexă de relații cu atît și forța influenței persuasive este mai mare. Pedagogică, pentru că persuasiunea facilitează realizarea unor sarcini educative pe linia formării și dezvoltării unor componente ale personalității ce vizează relațiile sale cu ceilalți. La rîndul său, persuasiunea, ca fenomen psihosocial cu implicații educative inerente, poate fi condusă și dirijată în direcția amplificării valențelor sale formative. Ne vom ocupa în continuare de unele acțiuni și măsuri pe care le poate întreprinde dirigintele în acest sens.

4.2.3.1. Organizarea unor acțiuni educative pe baza cuplării elevilor din cardanele sociometrice. Logica acestor acțiuni educative este impusă de configurația structurală a colectivului constatată cu ajutorul cadranelor. Înseamnă deci că antrenarea elevilor în desfășurarea unor activități educative trebuie să fie în concordanță cu particularitățile structurii interne a colectivului respectiv. Dispunerea elevilor în cadrane s-a făcut în funcție de cei doi parametri, atitudinea lor față de colectiv și atitudinea colectivului față de ei, fiecare cadran asigurînd o combinație specifică între cei doi parametri. Tocmai această combinație constituie substratul psihosocial al persuasiunii. Ca atare unele cadrane favorizează în mai mare măsură acest proces, altele în mai mică măsură. Valoarea pedagogică a acestui procedeu constă nu numai în aceea

că ne indică cadranele în care sînt condițiile cele mai prielnice pentru realizarea influenței persuasive, ci și faptul că scoate în evidență latura predominantă a acestei influențe.

Cunoscînd asemenea aspecte, dirigintele poate interveni, cu ocazia organizării unor activități colective, pentru cuplarea elevilor din diverse cadrane, astfel încît unii dintre ei să fie atrași în sfera influenței persuasive a celorlalți. Imediat după administrarea testului și întocmirea cadranelor se poate trece la aplicarea acestei strategii. Dirijarea cuplării se poate face în activități colective școlare sau extrașcolare.

Ținînd seama de configurația structurală a celor două variante combinatorii pe care le-am descris în capitolul III considerăm că s-ar putea orienta cuplarea după cum urmează:

a) Elevii din cadranul II al variantei combinatorii a alegerilor cu cei din cadranul I al aceleiași variante, iar cei din cadranul III cu cei din cadranul IV. Cuplarea este în concordanță cu particularitățile tipologice ale acestor cadrane. Întrucît în cadranele I și IV figurează elevii cei mai simpatizați de colectiv este firesc, teoretic cel puțin, ca influența lor persuasivă asupra celorlalți, ce se află în celelalte două cadrane, să fie mai mare. Simpla cuplare nu rezolvă totul. Asigurarea unei finalități pedagogice adecvate presupune crearea condițiilor necesare desfășurării activităților respective. Urmează ca prin intermediul celorlalte metode și procedee să ne edificăm asupra statutului elevilor din cadranele I și IV pentru a avea certitudinea că prin intermediul lor persuasiunea se va realiza în sens pozitiv. Dacă se constată că statutul unora dintre ei nu corespunde tuturor cerințelor, deși din punct de vedere sociometric, datorită poziției ocupate în cadrane ar trebui să corespundă acestor cerințe, urmează să procedăm ca atare, antrenîndu-i în mai mică măsură în vederea exercitării influenței persuasive.

Elevii din cadranele I și IV ai variantei combinatorii a respingerilor ($I.a._{(i)}$ — $I.a._{(col)}$) să fie antrenați în activități cu cei din cadranele I și IV ai variantei combinatorii a alegerilor ($I.s._{(i)}$ — $I.s._{(col)}$). Scopul urmărit de data aceasta este de a schimba atitudinile vechi ale unor elevi. Cei vizați sînt elevii din cadranele I și IV ai structurii respingerilor care, după cum se știe, sînt cei mai antipatizați de colectiv. Antrenați în activități cu colegii lor cei mai simpatizați de colectiv se crează cadrul favorabil schimbării unor atitudini ale lor. Aceasta bineînțeles cu condiția asigurării unui conținut educativ corespunzător activităților ce se întreprind. Cadranele sociometrice ne arată modul în care vor trebui cuplați elevii pentru ca eficiența acestor activități să fie mai bună.

Procedind în acest mod vom crea condițiile necesare pentru organizarea pedagogică a cadrului preferențial, iar prin intermediul lui, influențarea atitudinii individuale a elevilor. Dacă împrejurările sînt acelea care-l formează pe om, după cum au subliniat clasicii marxismului, înseamnă că pentru a-i transforma trebuie să facem ca înseși împrejurările să fie cît mai adecvate idealului și scopurilor educaționale. Aceste împrejurări nu constituie altceva decît mediul macrosocial și microsocal. Colectivul de elevi este o parte constitutivă a mediului microsocal. Cele afirmate mai sus se referă la aspectele spontane, informale pe care le întîlnim în orice colectiv. Cu toate acestea, ele nu pot fi ignorate sau lăsate la voia întîmplării. Orientarea și dirijarea lor reclamă metode și procedee diferite. Cuplarea elevilor în funcție de locul pe care îl ocupă în cadranele sociometrice reprezintă o modalitate concretă de intervenție în acest domeniu. Se demonstrează prin aceasta încă odată interdependența dintre cunoaștere și acțiune, cadranele oferind date privitoare la structura internă a colectivului și sugerînd totodată direcții de organizare a acțiunilor educative. Cele constatate în legătură cu mediul microsocal constituie cadru de referință al intervențiilor educative, în sensul transformării acestui mediu potrivit unui scop pedagogic, transformare ce va influența apoi atitudinea preferențială a elevilor, iar aceasta, la rîndul său, se va repercuta asupra mediului psihosocial care, în etapa următoare, va fi supus din nou investigării și acțiunii educative. Relația cunoaștere-acțiune îmbracă așadar forma unei spirale.

4.2.3.2. Acțiuni ce vizează organizarea sociometrică internă a colectivelor de elevi. Tehnicile sociometrice ne oferă, după cum am văzut, o serie întregă de date în legătură cu structura informală a colectivului de elevi. Corelate cu alte metode și procedee aria lor cognitivă se extinde și asupra altor aspecte. Caracteristica esențială a acestor tehnici constă în aceea că surprind relațiile interpersonale din cele două perspective convergente, ale atitudinii individului față de alții și ale atitudinii acestora față de el. Fiecare influențează și este influențat în mod neînterupt. „Reciprocitatea adaptării indivizilor aflați în interacțiune rezultă nu numai din faptul că fiecare acționează, percepe și este perceput simultan sau succesiv, dar și din faptul că fiecare se adaptează la un lucru la a cărui producere el însuși a contribuit” (31, p. 128). Interacțiunea presupune și facilitează în același timp cunoașterea reciprocă a celor antrenați în acest proces. Cu cît cunoașterea este mai profundă, cu atît interacțiunea poate fi mai puternică. Ca atare, creînd condiții prielnice pentru cunoașterea reciprocă a ele-

vilor implicit stimulăm și procesul de interacțiune dintre ei. Obiectul cunoașterii este în acest caz comportamentul interpersonal cu tot ceea ce presupune el, de la particularitățile psihice individuale pînă la particularitățile grupului în care se manifestă. Se consideră din acest punct de vedere că fiecare membru al unui grup are o anumită transparență și o anumită transpătrundere a relațiilor interpersonale. „Transparența este, în primul rînd, rezultatul unei acțiuni de cunoaștere orientată de către ceilalți spre o personalitate dată, iar transpătrunderea este, în primul rînd rezultatul unei acțiuni de cunoaștere care pleacă de la o persoană spre ceilalți” (48, p. 59—60). La nivelul colectivului, transparența se concretizează în cunoașterea de către toți ceilalți elevi a fiecăruia dintre ei, iar transpătrunderea constă în nivelul cunoașterii celorlalți de către fiecare elev.

Dirigintele poate interveni în dirijarea și stimularea aspectelor informale ale colectivului, orientîndu-se după rezultatele celor două procese complementare descrise mai sus. Avem în vedere următoarele acțiuni:

a) *Așezarea elevilor în bănci.* Este cunoscut faptul că la începutul fiecărui an școlar dirigintele procedează la distribuirea elevilor în bănci. Cu acest prilej el se conduce după o serie întreagă de criterii determinate în principal de constatările sale din anul precedent. Considerăm că la aceste criterii ale sale ar trebui adăugate și avute în vedere cele de natură sociometrică. Cînd spunem acest lucru nu ne limităm doar la preferințele exprimate de elevi în testul sociometric, ci și la eventualele efecte pedagogice pozitive ce le-am putea obține. Toate criteriile sociometrice ce au în vedere aceste efecte se subsumează de fapt transparenței și transpătrunderii. Întrebîndu-ne, de exemplu, dacă așezarea într-un anumit fel a elevilor în bănci favorizează sau nu aceste procese ne gîndim implicit și la consecințele acestei acțiuni asupra interacțiunii psihosociale dintre elevi. Cercetările întreprinse în acest sens consemnează faptul că respectarea criteriilor sociometrice în așezarea elevilor în bănci favorizează apariția și consolidarea preferințelor reciproce dintre elevi. Integrate în structura informală de ansamblu, inevitabil că vor contribui la îmbunătățirea climatului socioafectiv al colectivului. Cum se explică acest fenomen. Dispunerea elevilor în acest mod este o condiție și un rezultat al cunoașterii lor reciproce, al transparenței și transpătrunderii. Apariția preferințelor reciproce este determinată, printre altele, de nivelul cunoașterii elevilor între ei, or, în calitate de colegi de bancă, acest lucru are mai multe șanse de a se împlini.

Cadranele sociometrice sînt instrumente care evidențiază echilibrul ce se stabilește între cele două procese complementare, transparența și transpătrunderea, întrucît avem temei să presupunem că interdependența dintre atitudinea individului față de colectiv și a colectivului față de individ este o manifestare a cunoașterii implicate în cele două procese. Așezarea în bancă poate contribui la reglarea acestui echilibru prin crearea condițiilor necesare coordonării efortului și intențiilor din ambele sensuri.

Concret, cum va acționa dirigintele? După administrarea testului și întocmirea graficului cadranelor va trece la dispunerea și reșezarea elevilor în bănci, orientîndu-se după configurația oferită de diagrama alegerilor. Avînd în vedere cele precizate anterior și ținînd cont de poziția elevilor în aceste cadrane, considerăm că în principiu stabilirea perechilor s-ar putea face în felul următor: elevii din cadranul I cu cei din cadranul III și cei din cadranul II cu cei din cadranul IV. Urmărind sociograma colectivă a alegerilor putem stabili nominal cuplurile respective, orientîndu-ne pe cît posibil după rețelele de comunicare existente între ei. Se vor lua în considerare totodată și datele pe care ni le oferă celelalte metode și procedee.

b) *Alegerea liderilor formali.* Este o acțiune cu profunde implicații pedagogice asupra formării și educării colectivului. După cum am arătat la momentul potrivit, poziția de lider într-un grup rezultă în primul rînd din relațiile individului cu ceilalți membri ai grupului. În virtutea acestui fapt funcția sa este aceea de antrenare și stimulare a partenerilor în vederea îndeplinirii obiectivelor pe care le urmărește grupul respectiv. Liderii formali ai colectivului sînt toți elevi care dețin funcții de conducere în nomenclatura organizatorică a acestuia. Influența pe care o exercită acești lideri se poate constata urmărind modificările pe care le imprimă asupra desfășurării activității colectivului și a comportamentului membrilor săi. Specific pentru structura informală a colectivului de elevi este faptul că autoritatea nu se impune, ci se cîștigă. Ideal ar fi ca toți liderii formali să fie în același timp și persoanele cu cea mai mare influență în colectiv, iar autoritatea lor să fie o rezultată a procesului interrelațional ce se constituie la acest nivel. Tehnicile sociometrice și celelalte metode ne oferă posibilitatea să cunoaștem pe elevii cu cea mai mare influență în colectiv, respectiv pe cei asupra cărora se concentrează cele mai multe simpatii. Ei se află în cadranele I și IV din diagrama alegerilor. Poziția ocupată de acești elevi este un indiciu al existenței unor condiții favorabile exercitării influenței. Alegerea și numirea corespunzătoare a liderilor oficiali reprezintă o modali-



tate concretă de intervenție din partea dirigintelui, în vederea valorificării condițiilor și factorilor psihosociali care concură la amplificarea rolului educativ al colectivului.

Totul constă în a depista, alege și desemna ca lideri oficiali pe acei elevi, care prin atitudinea și comportamentul lor își pot exercita influența atât asupra nivelului formal, cât și asupra nivelului informal. Lipsa autorității unor lideri se explică în primul rând prin aceea că influența lor se oprește la primul nivel, cel formal, fără să fie asimilată și integrată în cel de al doilea nivel. Pentru a putea pătrunde pînă aici este necesar ca liderii formali să ocupe o poziție centrală în structura informală a colectivului, să întrunească un număr cît mai mare de alegeri și în același timp să fie cît mai ramificate. Cadranele sociometrice și sociogramele individuale ne oferă tocmai astfel de date. Elevii din cadranele I și IV ale alegerilor concentrează cele mai multe simpatii. Nu este suficient însă atât. Urmează să vedem cum se prezintă din punct de vedere al ramificației lor, respectiv al rețelelor de comunicare. Sociogramele individuale surprind în mod grafic această ramificație. Este posibil ca unii elevi din cele două cadrane să aibă un număr redus de rețele, ca atare șansele atragerii în sfera lor de influență a celorlalți elevi este mai redusă. Întrucît aceste instrumente cuprind nu numai ramificațiile pozitive (corespunzătoare alegerilor), ci și pe cele negative (corespunzătoare respingerilor) avem posibilitatea să orientăm opinia colectivului pentru alegerea acelor lideri care corespund din toate punctele de vedere.

Așa după cum am arătat la momentul potrivit, luînd în considerare obiectul spre care se îndreaptă influența liderilor, putem distinge lideri avînd în centrul preocupărilor îndeplinirea sarcinii și lideri atrași de problemele socioafective ale grupului. Metoda aprecierii obiective ne ajută să depistăm pe elevii care corespund condițiilor de mai sus și se vor încadra în una sau alta din aceste două categorii. Liderii centrați pe sarcină își concentrează de obicei preocuparea asupra îndeplinirii exemplare a obligațiilor profesionale și obștești ce stau în fața colectivului, neglijînd aspectele socioafective ce apar între membrii săi. Din această cauză ei înșiși nu sînt agreeți și simpatizați de către unii din colegii lor. Sînt elevii care figurează concomitent în cadranele I și IV ale alegerilor și aceleași cadrane ale respingerilor. Ca atare ei sînt simpatizați și antipatizați de mulți. Liderii centrați pe problemele socioafective își concentrează preocupările în direcția anihilării unor disensiuni și neînțelegeri din cadrul colectivului. Sînt împăciuitoarii, dispuși spre concesi. Colectivul are nevoie și de unii, și de

ceilalți. Rezultă deci, că dirigintele poate orienta lucrurile astfel încât să fie aleși și desemnați în funcții de conducere elevi aparținând ambelor categorii.

c) *Constituirea grupelor pionierești.* Pionierii din colectivul clasei formează — după cum se știe — detașamentul de pionieri. Acesta la rândul său, se divide în grupe formate din 7—10 pionieri având în frunte ca lider oficial un comandant de grupă. Dirigintele, în calitatea sa de comandant-instructor de detașament, răspunde de modul în care se constituie aceste grupe.

Consultând literatura de specialitate, constatăm că fenomenul pionieresc a fost supus unor multiple investigații psihosociologice și pedagogice. În legătură cu rolul grupelor și modul lor de constituire și funcționare s-au exprimat diferite opinii și s-au făcut diverse sugestii și recomandări. Asupra necesității și utilității înființării grupelor pionierești există un consens general. Măsura este justificată atât din punct de vedere psihosocial, cât și pedagogic. Grupele oferă posibilități suplimentare pentru antrenarea pionierilor la viața de organizație și prin intermediul ei la viața colectivă, contribuind astfel la îmbogățirea experienței lor sociale. Esența acestor grupe constă în aceea că dispun de o structură psihosocială proprie, ce se grefează pe structura de ansamblu a detașamentului și colectivului.

Față de cele de mai sus se ridică problema modalității optime de constituire a grupelor pionierești. Majoritatea cercetătorilor sînt de părere că ea trebuie să se facă pe baza dorințelor și preferințelor pionierilor. Este o condiție necesară, însă nu și suficientă, întrucît operația de constituire a grupelor pionierești nu este numai o operație sociologică, ci și una pedagogică. Pe comandantul-instructor, ca practician al educației, trebuie să-l intereseze în aceeași măsură atât configurația preferențială după care se va orienta în constituirea grupelor, cât și eventualele consecințe de ordin formativ-educativ asupra personalității elevilor, ca urmare a distribuirii lor într-o grupă sau alta. Cum detectăm aceste preferințe și cum procedăm la gruparea pionierilor? Sociogramele colective ale alegerilor și respingerilor sînt instrumentele principale care ne oferă o imagine grafică asupra configurației preferențiale după care ne putem ghida în constituirea grupelor pionierești. Cîteva recomandări practice sînt indispensabile:

— În limita posibilităților, vom proceda astfel încît diferitele tipuri de rețele de comunicare (diadice, triadice, în lanțuri etc.) din sociograma alegerilor să constituie nucleul grupelor pionierești pe care le vom forma. Se pun în acest fel încă de la consti-

tuire bazele apariției unui climat psihosocial adecvat, presupunându-se că acest nucleu îi va antrena și pe ceilalți membri ai grupei.

— Elevii izolați (cu un număr extrem de redus de alegeri) și cei solitari (care nu sînt preferați de nimeni) ce figurează în cercul din exterior al sociogramei vor fi repartizați în grupe diferite. Dispunînd de date suplimentare în legătură cu personalitatea acestor elevi, comandantul-instructor va decide în ce grupă va fi repartizat fiecare.

— Vom evita, pe cît posibil, încadrarea în aceeași grupă a pionierilor angajați în diverse tipuri de rețele de antipatie pe care ni le oferă sociograma respingerilor.

— Elevii cu statutul cel mai ridicat din colectiv vor fi repartizați în mod echitabil, astfel încît fiecare grupă să cuprindă unul sau mai mulți din acești elevi.

— O ultimă chestiune este cea în legătură cu durabilitatea sau permanența grupelor pionierești. Opiniile sînt diferite și în legătură cu această problemă. Ținînd cont de modalitatea și elasticitatea relațiilor interpersonale ce se formează în interiorul lor, precum și de funcționalitatea lor psihosocială și educativă, înclinăm să considerăm că durata optimă de existență a acestor grupe ar fi de un an școlar. Este deci necesar ca încă de la începutul anului comandantul-instructor să procedeze la o reorganizare a grupelor din detașamentul său. Ea se impune și din alt considerent. După cum am putut desprinde din cele prezentate în capitoul trei, metodele și tehnicile preconizate ne oferă în același timp posibilitatea de a cunoaște colectivul și de a face aprecieri în legătură cu cele ce s-au petrecut în interiorul său ca urmare a acțiunilor întreprinse pe parcurs. Or, cum unele din aceste tehnici se aplică la începutul fiecărui an putem ca pe baza celor constatate să intervenim și să modificăm componența grupelor. Nu este vorba desigur de o reorganizare radicală, ci de unele treceri dintr-o grupă în alta.

4.2.3.3. Antrenarea activului de bază al colectivului. Urmărind structura psihosocială a colectivului, constatăm că nu toți elevii participă în egală măsură la viața și activitatea acestuia. Interdependența dintre statute și roluri se manifestă diferit de la unii elevi la alții și de la un moment la altul al existenței colectivului. Astfel, sînt unii elevi care posedă un statut ridicat, în timp ce alții au un statut mai scăzut, rolurile unora își pun amprenta mai puternic asupra fenomenelor ce se produc în cadrul colectivului decît ale altora etc. Față de această situație se ridică întrebarea ce trebuie să înțelegem prin activul de bază al colectivului și cum poate fi el depistat? În limitele pedagogiei tradiționale, ac-

tivul este format dintr-un nucleu de elevi cu rezultate foarte bune la învățătură, care îndeplinesc cu conștiinciozitate sarcinile colective, sînt un exemplu pentru ceilalți elevi, se raliază și sprijină inițiativele dirigintei, majoritatea din ei dețin funcții de conducere etc. Din simpla însușire a acestor trăsături se poate observa că activul este un nucleu recrutat exclusiv pe baza unor caracteristici proprii structurii formale a colectivului. Or, după cum am precizat, colectivul de elevi este rezultatul fuziunii unor relații conștiente și spontane, formale și informale, toate integrate într-un tot unitar. În consecință activul nu poate fi redus doar la acei elevi, care răspund doar la unele dintre aceste coordonate. Depistarea și recrutarea lor numai după criteriile menționate mai sus nu este în concordanță cu ceea ce reprezintă de fapt acest activ, cu funcțiile și rolul său în formarea și dezvoltarea colectivului.

Considerăm că din punct de vedere microsciologic activul de bază al colectivului este constituit din acel nucleu de elevi care prin statutul și rolurile lor favorizează și stimulează procesul interacțiunii sociale din colectiv în direcția adoptării și exercitării unui comportament adecvat de către ceilalți membri ai colectivului.

Desprindem de aici că principalul criteriu în funcție de care se face recrutarea activului este aportul său la declanșarea, întreținerea și îmbunătățirea procesului de interacțiune dintre membrii colectivului. Toate celelalte calități și trăsături vor fi subsumate acestuia.

Orientîndu-ne după aceste repere teoretice, considerăm că din activul de bază al colectivului vor putea face parte următorii elevi:

— Liderii formali aleși conform indicațiilor pe care le-am dat în altă parte.

— Liderii informali detectați cu ajutorul tehnicilor sociometrice și a celorlalte metode. Elevii din cadranul IV al alegerilor ocupă o poziție ce ne permite să-i considerăm lideri informali. Sociogramele individuale ne indică situația fiecărui elev prin prisma relațiilor sale cu toți ceilalți. Comparîndu-le, putem identifica pe toți liderii informali din colectiv. Urmează apoi să vedem în ce sens se exercită influența liderilor informali. Tehnicile sociometrice ne ajută numai să-i depistăm, ele nu ne indică și calitatea influenței exercitate de ei. Pot exista lideri informali a căror prezență se răsfrînge negativ din punct de vedere pedagogic. Urmează ca pe baza observației noastre și a datelor ce ni le oferă metodele aprecierii obiective și chestionarului să vedem care din acești lideri formali pot face parte din activul colectivului.

Avînd în vedere toate aceste înseamnă că ponderea activului se modifică de la un an la altul. E natural să fie așa din moment ce structura de ansamblu a colectivului se află într-un proces continuu de transformare și evoluție. Menținerea acelorași elevi în activ poate deveni o frînă în dezvoltarea colectivului. Pedagogia tradițională consideră că odată activul recrutat, el se menține pe tot parcursul existenței colectivului, singurele modificări fiind cele determinate de alegerea unor organe sau responsabili pentru diferite funcții. Se presupune totodată că aria acestui activ se extinde pînă ce îi va cuprinde pe toți elevii, și că numai atunci se va putea spune că respectivul colectiv s-a încheiat. În realitate lucrurile sînt mult mai complexe. Pe fondul dinamicii generale a colectivului se produc restructurări nu numai între activ și ceilalți membri ai colectivului, ci și în interiorul activului ca atare. Nu sînt rare cazurile cînd unii membri din activ încetează să acționeze în virtutea funcției și obligațiilor acestui nucleu, în timp ce alți elevi din afara activului acționează în direcția tendințelor sale. Componenta colectivului are, așadar, un caracter dinamic. Menținerea cu orice preț a unor elevi ca membri ai activului este în contradicție cu dezvoltarea firească a colectivului. Depistarea elevilor pentru activ este o acțiune ce se realizează în procesul cunoașterii colectivului în ansamblul său. Tot ceea ce întreprinde dirigințele în această direcție vizează în mod implicit și cunoașterea elevilor care în mod potențial pot face parte din activ.

După ce s-a stabilit componenta urmează ca acest activ să fie utilizat în organizarea și desfășurarea diverselor activități educative. Referitor la folosirea activului de către dirigințe, considerăm că aceasta ar putea îmbrăca următoarele forme:

a) Declanșarea de către dirigințe a unor activități în care rolul organizatoric revine activului. În asemenea cazuri, activul este un mijloc de acțiune persuasivă în vederea atingerii scopului propus. Preocuparea sa se îndreaptă în direcția dinamizării și canalizării energiilor celorlalți într-un singur sens. Natural că influența conștientă a dirigințelii asupra colectivului este în această situație indirectă și discretă, ea realizîndu-se prin intermediul activului. Sînt numeroase activități educative care din momentul declanșării oferă cîmp deschis intervenției activului în organizarea lor. Subliniem faptul că efectul influenței sale depinde nu atît de intensitatea participării elevilor la îndeplinirea sarcinilor, cît de emulația rezultată din amplificarea relațiilor interpersonale dintre ei. Or, latura organizatorică a oricărei activități facilitează cu precădere colaborarea și comunicarea dintre cei care participă la desfășurarea ei. Practic, ea presupune investirea cu roluri și

urmărirea modului în care sînt exercitate. Atît una, cît și cealaltă se realizează sub îndrumarea activului și cu participarea sa. A organiza în acest mod activitățile înseamnă totodată a stimula interesul și atenția tuturor elevilor.

b) *Acțiuni inițiate și organizate de către activul de bază al colectivului.* Spre deosebire de situația anterioară unde acțiunile erau inițiate de către diriginte, activul aducîndu-și doar aportul la organizarea lor, în cazul pe care-l analizăm, activul apare concomitent în postura de inițiator și organizator. De data aceasta aportul activului se amplifică. Menirea sa este ca în prealabil să detecteze dorințele celorlalți elevi, astfel încît acțiunile pe care le inițiază să îi poată satisface în cel mai înalt grad. Există toate șansele ca și participarea elevilor să fie pe măsura așteptărilor. Oricît de bun pedagog ar fi dirigintele, el nu poate cunoaște dorințele elevilor în toată complexitatea și diversitatea lor. Activul îl poate ajuta în acest sens nu atît prin eventualele informații, cît mai ales prin activitățile pe care le inițiază. Nu se poate pune la îndoială faptul că acestea n-ar fi o expresie directă a unor dorințe și preocupări ale elevilor. Urmează ca dirigintele să facă o selecție și ierarhizare a diverselor propuneri și inițiative ce vin din partea membrilor colectivului și apoi să-i orienteze spre acele activități cu efecte educative mai pronunțate. Odată inițiativele formulate și selectate, se trece la transpunerea lor în practică. Rolul activului este acum de a-i mobiliza pe toți ceilalți elevi în desfășurarea acțiunilor respective, dîndu-le posibilitatea să-și etaleze imaginația, spiritul de inventivitate, spiritul organizatoric, aptitudinile etc. Toate acestea vor avea repercursiuni pozitive asupra relațiilor dintre activ și colectiv, dintre membrii colectivului în general.

4.2.3.4. Discutarea și luarea deciziilor în colectiv. Reprezintă o suită de acțiuni prin intermediul cărora dirigintele poate interveni în vederea intensificării procesului de interacțiune dintre membrii colectivului. Discutarea și luarea deciziei constituie o expresie directă a stilului de conducere adoptat de către liderii formali în relațiile cu ceilalți colegi. Ceea ce se urmărește, de fapt, prin actul conducerii este de a-i orienta și determina pe subiecți în vederea îndeplinirii sarcinii. După interacțiunea ce se stabilește între subiecți și sarcină, ca urmare a influenței liderilor oficiali, s-au diferențiat trei stiluri distincte de conducere: „autoritar”, „democratic” și „laissez-faire”. Experimentele întreprinse de reprezentanții școlii lui K. Lewin au relevat efectele fiecărui stil, subliniind totodată faptul că stilul „democratic este superior celorlalte, prin faptul că favorizează apariția unor relații pozitive,

motivate interior, între subiecți și îndeplinirea sarcinilor. Mecanismul are subtilitățile sale asupra cărora nu vom insista aici. Dacă stilul de conducere vizează relația dintre subiecți și îndeplinirea sarcinii, se ridică întrebarea: ce legătură are el cu relațiile dintre subiecți? De fapt acest lucru ne interesează în cazul de față. Aceleași cercetări au dat răspuns și la această întrebare, precizând că relațiile pozitive dintre subiecți și sarcină, specifice stilului democratic au consecințe favorabile pe planul relațiilor dintre subiecți, intensificând colaborarea și comunicarea dintre ei. Nu trebuie să rezulte însă că oriunde și oricând va trebui să se adopte numai acest stil. Dacă în principiu astfel se prezintă lucrurile, efectele depind de condițiile concrete în care se aplică un stil sau altul de conducere. Prin această optică va trebui să aplicăm cele de mai sus la colectivul de elevi.

Vom începe cu mențiunea că aici este vorba de un lider oficial adult, dirigintele, și cu mai mulți lideri oficiali aleși sau numiți din rândul elevilor. Stilul de conducere este un atribut al tuturor acestor lideri, cu diferențe semnificative între primul și ceilalți. „În descrierea și analiza conducerii există câțiva factori de bază care trebuie luați în considerație. Pe de o parte, sînt factorii interni ai acțiunii de conducere însăși, adică atitudinile, valorile și alte aspecte ale personalității, care afectează actul conducerii, pe de altă parte factorii situaționali și de grup” (78, p. 214). Din prima categorie de factori, personalitatea dirigintelui, concepția și atitudinea sa sînt determinante în imprimarea unui stil de conducere la nivelul colectivului. Aceasta nu înseamnă că dirigintele poate face abstracție de situația concretă în care se află colectivul, de factorii care acționează în cadrul său. A adapta stilul de conducere la condițiile specifice colectivului constituie una din condițiile eficienței sale.

Afirmăm mai sus că una din expresiile concrete ale stilului de conducere este cea privitoare la discutarea și luarea deciziilor. Obiectul acestor decizii vizează întotdeauna o anumită schimbare sau transformare în dinamica colectivului. Ea se poate referi la un aspect particular, cu implicații limitate și momentane sau la unul fundamental, cu implicații profunde și de durată. Obiectul deciziei în cazul nostru are în vedere modalitatea optimă prin care poate fi luată, pentru a se răsfrînge pozitiv asupra relațiilor dintre elevi. Avînd în vedere acest lucru, A. Tucicov-Bogdan consideră că tehnica luării deciziei parcurge următoarele etape:

— Studiul situației. Dirigintele delimitează obiectul schimbărilor și eventualelor efecte ce le va avea, pornind de la analiza situației concrete în care se află.

— Pregătirea deciziei. Constă în colectarea propunerilor și selectarea variantelor cu cele mai mari șanse asupra realizării schimbărilor dorite. Această pregătire se poate realiza în două feluri: unul direct, când dirigintele prezintă obiectivul schimbării ce se impune, solicitând și încurajând discuțiile pentru elaborarea propunerilor și în final alegerea uneia dintre ele; altul indirect, când dirigintele conduce colectivul ca acesta să recunoască el însuși necesitatea schimbării, venind totodată cu propuneri corespunzătoare în acest sens. Odată formulate, propunerile sînt prezentate în fața colectivului.

— Dirijarea discuțiilor asupra propunerilor ce s-au făcut. Este momentul care oferă prilej elevilor să facă un schimb intens de mesaje, ajungînd în cele din urmă la alegerea variantei celei mai bune.

— Obținerea deciziei de grup pentru a acționa. Este vorba bineînțeles de o decizie colectivă rezultat al unui consens la care au ajuns elevii parcurgînd toate etapele menționate mai sus (78, p. 217—218).

Urmărind aceste momente, putem înțelege mai bine mecanismul de acțiune al discutării și luării deciziei asupra relațiilor interpersonale dintre elevi. Totul depinde în cele din urmă de posibilitățile ce li se oferă de a-și exprima opiniile și de a face schimb de mesaje. Se presupune că elevii sînt dispuși mai ușor la concesi, ca urmare a insistenței celorlalți colegi, decît dirigintele. Tehnica luării deciziei vine în întîmpinarea acestui adevăr. Valorificarea valențelor sale este legată nemijlocit de arta cu care dirigintele manevrează această tehnică. Oricît s-ar pretinde „rețete”, ele nu pot fi date. Termenul de „artă” în folosirea acesteia ni se pare cel mai potrivit.

Care sînt ocaziile în care dirigintele poate apela la această tehnică de discutare și luare a deciziei? Ele sînt multiple, începînd cu cele organizatorice și terminînd cu activitățile pionierești. Mai utilizată este totuși la nivelul detașamentului, unde pionierii sînt antrenați în programarea, organizarea și desfășurarea acestor activități.

Oricît de bine ar fi condusă tehnica discuției și luării deciziei, eficiența ei nu poate fi privită independent de problematica social-morală ce-i conferă conținutul său educativ.

4.2.3.5. Organizarea unor convorbiri și dezbateri colective. Această modalitate constituie o altă categorie de acțiuni prin care se urmărește optimizarea climatului psihosocial din colectiv. Specific acestora este faptul că vizează cu precădere amplificarea expansiunii sociale a elevilor, una din cele două laturi comple-

mentare ale integrării. Subiectul în jurul căruia se concentrează aceste convorbiri și dezbateri sînt manifestări concrete din viața clasei, întîmplări cotidiene, fapte și acțiuni pozitive și negative relatate în publicațiile pentru copii, comportarea unor personaje din filme etc. Dirigintele care conduce convorbirea sau dezbaterăa va urmări în mod deosebit participarea elevilor cu expansiune socială scăzută (indicele I. s. (i) sub medie). Se presupune că în acest fel vor fi create condiții favorabile pentru a-i face să simtă necesitatea vieții colective, determinîndu-i să treacă peste acea stare de indiferență sau izolare în care se complac. Acest lucru va conduce la dezvoltarea sentimentului de apartenență la grup, prin suscitarea acelei tendințe primare spre sociabilitate, specifică individualității umane. Elevii care manifestă expansiune socială scăzută au nevoie de îndrumări și sfaturi în vederea de-clanșării unor trăiri psihologice și a sensibilizării pe această bază a relațiilor dintre ei și colectiv. Convorbirile și dezbaterile, valorificînd valențele ectosemantice ale limbajului, facilitează apariția unor astfel de trăiri spirituale ce se vor metamorfoza ulterior în sentimente superioare de admirație pentru semenii săi, de compasiune și înțelegere a lor. Aceste trăiri și sentimente vor îmbogăți substratul motivațional al relațiilor interpersonale dintre elevi.

Prin convorbiri și dezbateri pot fi create totodată condiții favorabile pentru exteriorizarea acelor stări deprimante și refulate determinate de greutățile împlinite de unii elevi în adaptarea lor la cerințele colectivului, multe dintre ele convertite în atitudini de neîncredere și izolare. O expansiune socială scăzută poate fi un indicator al faptului că acești elevi sînt predispuși spre izolare și „fugă de ceilalți”. Cauzele acestei tendințe sînt multiple, la unii predomină trebuința de dominare, la alții cea de independență exagerată, de evitare a obligațiilor și constrîngerilor impuse din exterior etc. Intuind esemenea cauze, putem acționa prin intermediul convorbirilor și dezbaterilor în vederea ameliorării sau anihilării acțiunii lor.

După aceste considerente de ordin teoretic, ne vom opri în continuare asupra unor aspecte de ordin pedagogic.

Referitor la alegerea subiectului sau fixarea temei, dirigintele se va îngriji ca ea să fie cunoscută în prealabil, să fie interesantă și să-i stimuleze pe toți elevii. Ea poate fi sugerată de el sau aleasă din propunerile colectivului. Există apoi diafilme ce redau diferite întîmplări cu implicații morale. Ele oferă un bun prilej pentru dezbateri.

După alegerea temei, urmează desfășurarea propriu-zisă a convorbirii sau dezbaterii. Ea se poate realiza exclusiv pe cale

verbală, prin discuții libere și dirijate, sau prin întocmirea unor referate, urmate de întrebări și discuții. Aceste discuții trebuie să conducă în cele din urmă la formarea unei opinii generale care să se restrângă în mod pozitiv asupra întregului colectiv.

În ceea ce privește pregătirea lor, ele pot fi planificate și enunțate din timp sau organizate ad-hoc ori de câte ori se ivește ocazia și realitatea ne oferă material faptic. Indiferent însă de modul în care se procedează, dirigintele îi va avea în vedere pe elevii cu expansiune socială scăzută.

Este indicat ca după încheierea unor astfel de convorbiri și dezbateri dirigintele să organizeze activități adecvate pentru a oferi elevilor posibilitatea de a se comporta și acționa în spiritul celor discutate. Nu-i suficient doar să discutăm și să comentăm, trebuie să mergem mai departe, încheind procesul prin exersare. Activitățile educative sînt forme corespunzătoare pentru realizarea acestei exersări.

4.2.4. ACTIVITĂȚILE PIONIEREȘTI

La nivelul ciclului gimnazial colectivul clasei se confundă cu detașamentul de pionieri. Acest fapt are nu numai o semnificație politică, prin cuprinderea tuturor elevilor în cadrul organizației de pionieri, ci și una educativă, tot ceea ce se întreprinde de către organizație resfrîngîndu-se asupra tuturor membrilor colectivului. Dirigintele, ca lider formal adult, este în același timp comandant-instructor de detașament. Din această cauză toate acțiunile organizate de către detașament vor avea repercusiuni pozitive și asupra colectivului de elevi. Toate aceste acțiuni se exercită însă pe fondul unor particularități specifice detașamentului, unele impuse de statutul organizației, altele de propriile sale legități de funcționare, fiind ca atare o altă ipostază a grupului social. În esență, pionieria „are meniri sociale importante, întregind educația realizată în procesul de învățămînt și oferind copiilor într-un cadru organizatoric adecvat prima experiență concretă de viață obștească, începutul unei educații politice active, în și prin colectiv” (4, p. 12).

Relația dintre detașament și colectivul clasei poate fi înțeleasă în toate detaliile ei pornind de la faptul că atît unul, cît și altul sînt ipostaze diferite ale grupului social. Egalitatea lor din punct de vedere al numărului membrilor din care sînt formate nu înseamnă identitate și în ceea ce privește conținutul fenomenelor pe care le implică. Aceasta înseamnă că toate notele definitorii,

propriu colectivului, prezentate în primul capitol vor avea particularități specifice, circumscriind în totalitate conținutul psihosocial al detașamentului. Nu vom analiza aici aceste note definitive din perspectiva organizației de pionieri. Literatura de specialitate consacrată pionieriei a elucidat în principiu această problemă. Ceea ce ne interesează aici sînt particularitățile ce țin de procesul de interacțiune ce se constituie în cadrul detașamentului spre deosebire de cel al colectivului, clasei. Este vorba de interacțiunea dintre cele două categorii de relații, pe verticală, între comandantul-instructor și pionieri, și pe orizontală — între pionierii înșiși. Specific pentru ceea ce se întîmplă la nivelul detașamentului, spre deosebire de colectiv, este faptul că aici relațiile sînt mult mai complexe și diversificate, oferind condiții superioare de funcționare a nivelului informal și de apariție pe această bază a unor relații interpersonale pozitive. Structura organizatorică oferă pionierilor posibilitatea antrenării lor în direcția exercitării unei game cît mai largi de roluri sociale. Tocmai de aceea pionieria este considerată ca fiind „un mod de viață, de existență socială a copiilor, o formă de activitate socială a acestora în cadrul căreia normele comportării juste se însușesc în mod deosebit nu prin influența verbală, ci prin acumulare de experiență” (4, p. 21).

Cele de mai sus ne permit să afirmăm că toate fenomenele pe care le implică pionieria (organizare, structură internă, conținutul activităților etc.) se repercutează în mod pozitiv asupra sîntalității colectivului de elevi. Aceasta în primul rînd prin diversitatea rolurilor pe care le oferă în comparație cu activitatea școlară, iar în al doilea rînd printr-o gamă mult mai întinsă de comportamente specifice acestora. Din această cauză posibilitățile de exprimare și manifestare a personalității umane sînt mult mai mari. Nu numai că este vorba de mai multe roluri, dar și de faptul că posibilitățile și libertatea de acțiune în cadrul fiecăruia au mai multe șanse de a se materializa. Psihologic vorbind, unui registru întins de particularități psihice individuale îi corespunde un cîmp larg de posibilități de exersare. Important este faptul că această exersare se realizează în cadrul grupului. Ea presupune respectarea unor norme sau reguli, declanșînd și facilitînd stabilirea unor relații între elevi etc.

Ne vom opri în continuare asupra principalelor categorii sau tipuri de activități pionierești încercînd ca în spiritul celor de mai sus să relevăm contribuția lor la formarea și educarea colectivului de elevi, subliniind totodată cum pot fi ele valorificate de către dirigintele în calitatea sa de comandant-instructor de detașament.

4.2.4.0. Întocmirea programului de activități al detașamentului.

În cadrul multiplelor probleme pe care le ridică acțiunea educațională desfășurată de către organizația de pionieri, o problemă de a cărei rezolvare optimă depinde în mare măsură succesul acțiunii este cel referitor la elaborarea programului de activități. Tot ceea ce se întreprinde în acest sens poate asigura, prin conținutul său, crearea unui cadru relațional adecvat. Cercetările întreprinse au dus la rezolvarea unor greșeli ce se pot strecura cu ocazia elaborării programului de activități. Aceste deficiențe se pot repercuta negativ asupra procesului de interacțiune dintre pionieri. O categorie din aceste greșeli provine din substituirea de drepturi și obligații între comandantul instructor de detașament și ceilalți membri ai comandamentului. În acest caz se constată că uneori întocmirea și elaborarea programului nu sînt rezultatul unei colaborări optime dintre comandantul-instructor, comandament și pionieri, el fiind mai mult conceput și impus din exterior, fără a se ține seama de interesele și preocupările pionierilor, de particularitățile specifice vârstei și detașamentului. În acest caz, programul nu îndeplinește acea funcție de stimulare a colaborării dintre pionieri în vederea îndeplinirii obiectivelor propuse. Un program în care sînt prevăzute activități solicitate de copii și care vin în întîmpinarea unor dorințe și interese ale lor va constitui prin sine însuși o modalitate de intensificare a cooperării dintre pionierii detașamentului. O altă categorie de greșeli rezultă din absența unei coordonări și corelări între activitățile desfășurate la nivelul detașamentelor și cele de la nivelul unității. În acest caz nu numai că se produc unele paralelisme, dar interesul pionierilor scade în mod simțitor atît față de activitățile respective, cît și față de activitățile pionierești în general, tocmai datorită lipsei caracterului de noutate pe care orice activitate trebuie să-l aducă. Cum este și firesc, acest fapt se va răsfrînge în mod negativ asupra cooperării și relațiilor dintre pionierii aparținînd unor detașamente diferite.

Bazîndu-ne pe cele de mai sus considerăm că una din condițiile psihopedagogice fundamentale de care trebuie să se țină cont în elaborarea programului de activități al detașamentului se referă la posibilitățile pe care acțiunile programate le oferă în direcția închegării unor relații cît mai complexe și la nivele diferite între membrii detașamentului, între acestea și membrii altor detașamente. Este vorba deci de a avea în vedere o diversificare cît mai accentuată, atît pe plan vertical, cît și pe plan orizontal a sistemului relațional. Insistînd asupra acestei diversificări ne gîn-

dim la faptul că ea trebuie să urmărească asigurarea cadrului necesar pentru încheierea atât a unor relații formale, cât și a unor relații informale.

De activitățile pe care le programăm depind în mare măsură apariția și cristalizarea unor rețele de comunicare și totodată a unor legături de prietenie, tovarășie etc. Ca atare, vor trebui prevăzute astfel de activități care să antreneze în mod activ pe toți membrii detașamentului și, în limita posibilităților, pe pionierii din mai multe detașamente. Menționăm din acest punct de vedere importanța și rolul educativ al acțiunilor de masă în care fiecare pionier desfășoară în mod concret o activitate sau îndeplinește o funcție. Există acțiuni de masă la care mulți pionieri sînt simpli spectatori. Considerăm că numai acțiunile de masă cu responsabilități concrete favorizează constituirea unui cadru psihosocial specific cu influențe multiple și variate. Se ridică astfel problema stabilirii responsabilităților. Preocuparea trebuie să se concentreze în direcția închegării unor relații optime între cel propus pentru îndeplinirea unei responsabilități și membrii detașamentului. De cele mai multe ori se procedează în mod mecanic, propunîndu-se pentru aceste responsabilități doar elevii buni la învățătură, acesta fiind unicul criteriu, fără să se aibă în vedere și capacitatea lor de a impune și antrena pe toți membrii detașamentului.

În fine un ultim aspect în legătură cu elaborarea programului de activitate asupra căruia vrem să insistăm este cel al relației dintre îndrumare, conducere și control, pe de o parte, și executare, pe de altă parte. Important este să nu se producă o substituie în sensul că o parte din componentele „rolului” celor care contribuie la îndeplinirea obiectivelor propuse să fie preluată de către cei care îndrumă și conduc aceste obiective. Adeziunea dintre subiect și sarcină se realizează numai în procesul participării nemijlocite la îndeplinirea ei, participare care presupune în mod inevitabil colaborarea cu ceilalți. Ca atare, preluarea unor sarcini ce revin pionierilor de către cei care conduc facilitează o stare de indiferență nu numai față de respectiva activitate, ci și față de ceilalți parteneri care eventual ar fi dorit să participe la reușita ei.

Conchidem deci că o justă programare a activităților pionierești asigură condițiile necesare constituirii unui mediu psihosocial specific muncii în această organizație. Dacă obiectivul fundamental urmărit prin toate activitățile este îndeplinirea idealului educației comuniste, dezvoltarea multilaterală a personalității umane, atunci preocuparea pentru constituirea unor relații optime

între pionieri atît în etapa premergătoare elaborării programului, cît și în cea a îndeplinirii activităților propuse se înscrie pe traiectoria ce duce spre înfăptuirea acestui ideal.

4.2.4.1. Adunarea pionierească a detașamentului. Este forma organizată de dezbatere a problemelor și luare a deciziilor. Adunarea oferă prilejul cristalizării opiniei detașamentului asupra unui fenomen sau altul. Cum orice opinie colectivă incumbă anumite norme sau reguli, înseamnă că ea va îndeplini o funcție coercitivă asupra conștiințelor individuale ale elevilor. Opinia este totodată rezultatul unei elaborări interne la care participă membrii detașamentului. Atenția comandantului-instructor de detașament se va orienta în direcția participării unui număr cît mai mare de pionieri la elaborarea deciziilor, elaborare care stimulează stabilirea unor relații între ei. „În același timp adunarea are virtutea, prin conținutul său, de a transmite în mod concentrat o experiență socială, o anumită concepție și atitudine față de fenomenele obștești” (23, p. 223).

Adunările pionierești ale detașamentului, indiferent de tematica lor, contribuie la formarea și educarea colectivului de elevi în măsura în care oferă posibilități de manifestare a inițiativei și răspunderii personale, ca expresii comportamentale ale exersării unor roluri.

Din punct de vedere metodic, fiecare adunare pionierească are structura sa, determinată în primul rînd de obiectul sau tematica adunării, iar în al doilea rînd de dinamica interdependenței dintre roluri. Cu cît adunarea oferă mai multe posibilități de exprimare, cu atît și relațiile dintre pionieri se diversifică.

Este indicat apoi ca de la o adunare la alta comandantul instructor să orienteze astfel lucrurile încît pionierii să fie puși în situația de a acționa de pe poziția ambilor poli ai cuplului de roluri. În acest fel adunarea detașamentului devine o autentică școală de acumulare a experienței sociale în toată complexitatea ei. Să nu pierdem din vedere că în viața socială fiecare persoană este obligată să răspundă unor multiple solicitări, ea trebuind ca atare pregătită în acest sens. Avem în vedere îndeosebi pe pionierii din comandamentul detașamentului. Nu înseamnă că făcînd parte din activ și deținînd statutele corespunzătoare ei trebuie să exercite în cadrul acestor forme doar roluri de conducători, ci și roluri de conduși și subordonați. Antrenîndu-i continuu numai în ipostaza de conducători favorizăm formarea unei optici denaturate privitoare la relațiile dintre oameni și la democrație în general. Să nu pierdem din vedere că o trăsătură negativă se fi-

xează tot atât de repede ca și una pozitivă. Totul depinde de condițiile pe care le creăm. Odată fixată, o trăsătură negativă își va pune amprenta asupra întregii comportări ulterioare.

4.2.4.2. Activitatea turistică pionierească. Constituie un alt domeniu cu puternice valențe formativ-educative pe linia închețării colectivului, a înfiripării și statornicirii unor relații de colegialitate și prietenie dintre pionieri. Ea îmbracă mai multe forme organizatorice din acest punct de vedere mai semnificative fiind excursia și expediția.

Caracteristic pentru acest tip de activitate este faptul că oferă posibilități nelimitate funcționării nivelului informal al relațiilor dintre pionieri și în consecință a apariției unor intense trăiri afective. Poate în nici o altă ocazie, școlară sau pionierească, componenta afectivă a relației interumane nu se manifestă cu atâta intensitate ca în activitatea turistică. Aria acestor stări afective este destul de extinsă, începând cu cele legate de poziția individului în grup și de satisfacțiile personale pe care le generează și terminând cu cele legate de conștiința de grup, cu sentimentele superioare pe care le presupune, conștiința răspunderii colective, solidaritatea, apartenența la grup etc.

Organizarea acestei activități prin prisma teoriei grupurilor reprezintă una din direcțiile perfecționării ei, sarcina revenindu-i comandantului-instructor de detașamanet. Să ne oprim succint asupra celor două forme principale.

Excursia. Ea presupune din punct de vedere metodic cele trei momente: pregătirea, desfășurarea propriu-zisă și analiza rezultatelor. Fiecare din aceste momente oferă multiple posibilități de realizare a „exercițiului de rol”, după ce în prealabil s-a făcut investirea cu roluri, fie la sugestia comandantului-instructor, fie din inițiativa detașamentului. Îndeplinirea obligațiilor sau exercițiul de rol se face sub îndrumarea și controlul aceluiași comandant-instructor ajutat de ceilalți membri ai comandamentului.

Ceea ce trebuie să urmărim în mod deosebit este ca fiecare pionier să-și aducă aportul pe măsura posibilităților sale și a statutului pe care îl deține în detașament, astfel încât exersarea rolului să constituie realmente o expresie reală și plenară a inițiativei personale. Orice propunere trebuie luată în considerare și analizată cu multă grijă, oferind câmp liber trebuinței de afirmare și de recunoaștere de către grup a unor calități personale.

Uneori excursia este concepută ca o modalitate de contact cu realitatea socială în sensul său cel mai larg. Se trece astfel cu vederea peste faptul că desfășurarea ei reprezintă o sursă generatoare de comportamente utile pentru viața socială. Sînt puse

xează tot atât de repede ca și una pozitivă. Totul depinde de condițiile pe care le creăm. Odată fixată, o trăsătură negativă își va pune amprenta asupra întregii comportări ulterioare.

4.2.4.2. Activitatea turistică pionierească. Constituie un alt domeniu cu puternice valențe formativ-educative pe linia închegării colectivului, a înfiripării și statornicirii unor relații de colegialitate și prietenie dintre pionieri. Ea îmbracă mai multe forme organizatorice din acest punct de vedere mai semnificative fiind excursia și expediția.

Caracteristic pentru acest tip de activitate este faptul că oferă posibilități nelimitate funcționării nivelului informal al relațiilor dintre pionieri și în consecință a apariției unor intense trăiri afective. Poate în nici o altă ocazie, școlară sau pionierească, componenta afectivă a relației interumane nu se manifestă cu atîta intensitate ca în activitatea turistică. Aria acestor stări afective este destul de extinsă, începînd cu cele legate de poziția individului în grup și de satisfacțiile personale pe care le generează și terminînd cu cele legate de conștiința de grup, cu sentimentele superioare pe care le presupune, conștiința răspunderii colective, solidaritatea, apartenența la grup etc.

Organizarea acestei activități prin prisma teoriei grupurilor reprezintă una din direcțiile perfecționării ei, sarcina revenindu-i comandantului-instructor de detașamanet. Să ne oprim succint asupra celor două forme principale.

Excursia. Ea presupune din punct de vedere metodic cele trei momente: pregătirea, desfășurarea propriu-zisă și analiza rezultatelor. Fiecare din aceste momente oferă multiple posibilități de realizare a „exercițiului de rol”, după ce în prealabil s-a făcut investirea cu roluri, fie la sugestia comandantului-instructor, fie din inițiativa detașamentului. Îndeplinirea obligațiilor sau exercițiul de rol se face sub îndrumarea și controlul aceluiași comandant-instructor ajutat de ceilalți membri ai comandamentului.

Ceea ce trebuie să urmărim în mod deosebit este ca fiecare pionier să-și aducă aportul pe măsura posibilităților sale și a statutului pe care îl deține în detașament, astfel încît exersarea rolului să constituie realmente o expresie reală și plenară a inițiativei personale. Orice propunere trebuie luată în considerare și analizată cu multă grijă, oferind cîmp liber trebuinței de afirmare și de recunoaștere de către grup a unor calități personale.

Uneori excursia este concepută ca o modalitate de contact cu realitatea socială în sensul său cel mai larg. Se trece astfel cu vederea peste faptul că desfășurarea ei reprezintă o sursă generatoare de comportamente utile pentru viața socială. Sînt puse

în funcțiune cu acest prilej o serie de mecanisme psihosociale, care nu acționează în alte condiții. Aici nu există și nu trebuie să existe îngrădiri în calea afirmării și cooperării cu ceilalți. Aceasta presupune ca nici un pionier să nu rămână în afara investiției cu și a exercitării unor roluri. La încheierea excursiei, cu ocazia analizei rezultatelor, pe lângă scoaterea în evidență a aspectelor de conținut se va insista în mod necesar asupra modului în care pionierii și-au exercitat rolurile încredințate.

Expediția pionierească. Este una din cele mai adecvate forme din perspectiva analizei pe care o facem, întrucât este vorba de un grup ce posedă toți parametrii unei unități sociale microstructurale. Fără a insista asupra obiectivelor expediției, precizăm că ele sînt cît se poate de clar conturate, vizînd investigarea unor aspecte geografice, istorice, arheologice, geologice, folclorice și etnografice etc.

Să vedem în ce măsură expediția valorifică fenomenele specifice grupului și contribuie la intensificarea lor.

Referitor la numărul membrilor ea este formată din 10—15 pionieri. Este un număr optim pentru funcționarea tuturor fenomenelor pe care le implică, un grup. Selectarea membrilor se face în primul rînd pe bază de opțiune, dar și pe baza altor criterii: interese, aptitudini, rezultate la învățătură, sex etc. Pot fi incluși pionieri din același detașament sau din detașamente diferite. După ce se face o selecție, se trece la repartizarea rolurilor și desemnarea liderului oficial, la stabilirea unor responsabilități concrete și la ierarhizarea lor etc. Toate acestea se fac de către pionieri sub îndrumarea și supravegherea discretă a comandantului-instructor. Și cu această ocazie, el se poate orienta după cele ce-i sînt oferite de către tehnicile sociometrice aplicate anterior. Avem în vedere în mod deosebit sociograma colectivă și diagrama cadranelor întocmită pentru cea de a treia variantă combinatorie (indicii incluziunii sociale). Vor fi luate în considerare, pe această bază, și eventualele efecte pozitive ce s-ar putea obține printr-o organizare internă a grupului.

Urmează desfășurarea propriu-zisă a expediției, desfășurare care generează un sistem de norme și reguli obligatorii pentru toți. Exercițarea rolurilor încredințate, concomitent cu asimilarea acestor norme contribuie la creșterea coeziunii și unității grupului în ceea ce privește adevăratele sarcini, colaborarea dintre pionieri, amplificarea unor trăiri afective pozitive etc. „Apreciem că expediția pionierească poate fi un cadru propice în care datorită condițiilor obiective pionierii își pot modifica esențial și progresiv, în sensul cel mai bun, caracterul, comportamentul, în general, spiritul colectivist, valențele sociale” (23, p. 106).

Deoarece grupul expediționar este de scurtă durată se ridică problema continuității unor fenomene după dizolvarea sa. Pe parcursul desfășurării expediției s-au înfiripat anumite relații între membrii săi, formându-se și anumite însușiri pozitive de personalitate. Important este ca toate acestea să fie menținute și dezvoltate în continuare. Comandantul-instructor poate organiza în acest sens acțiuni educative complementare legate într-un fel sau altul de întâmplările și constatările din timpul expediției. Pot fi recomandate în acest sens acțiuni cum ar fi: întâlniri cu ceilalți pionieri pentru împărtășirea experienței dobândite, organizarea unor concursuri avînd ca temă obiectivele urmărite sau legate de itinerarul parcurs, întocmirea unor materiale documentare, completarea jurnalului expediției, organizarea unor expoziții etc. Sînt acțiuni la care vor fi antrenați nu numai cei care au participat la expediție, ci și alți pionieri. În acest fel fenomenele psihosociale ce s-au cristalizat de-a lungul zilelor petrecute împreună se vor amplifica și se vor transforma în trăsături de personalitate.

Nu ne-am propus să epuizăm toate formele activității turistice. Pe lîngă excursie și expediție mai există și alte forme asupra cărora nu insistăm. Subliniem că cele două forme, prezentate mai sus, intră în sfera de atribuții ale comandantului-instructor și oferă teren prielnic pentru organizarea lor în concordanță cu imperativele teoriei grupurilor.

4.2.4.3. Aportul grupelor de pionieri în procesul de învățămînt. Divizarea detașamentului în grupe crează posibilități suplimentare pentru funcționarea fenomenelor psihosociale și formarea pe această bază a personalității umane. Tot mai mulți autori se pronunță pentru folosirea grupelor pionierești nu numai în rezolvarea activităților specifice organizației, ci și în alte activități cu caracter instructiv-educativ, cum ar fi procesul de învățămînt. Astfel s-a ajuns la folosirea lor în cadrul strategiei didactice a muncii în grupuri la diferite obiecte de învățămînt. Dirigintele fiind cel care se ocupă de constituirea grupelor pionierești, se orientează după anumite criterii despre care am vorbit în unul din subcapitolele acestei lucrări. Odată constituite, ele pot fi folosite de către ceilalți profesori în cadrul lecțiilor sau a altor activități practice, în laborator, atelier, pe lotul experimental etc. Nu insistăm aici asupra aspectelor didactice ale acestei strategii și a efectelor ei asupra procesului de învățare. Vrem doar să subliniem repercusiunile pe care le are asupra ei folosirea grupelor pionierești.

În primul rînd aceste grupe posedă deja unele caracteristici proprii grupului social, indispensabile desfășurării procesului de

Deoarece grupul expediționar este de scurtă durată se ridică problema continuității unor fenomene după dizolvarea sa. Pe parcursul desfășurării expediției s-au înfiripat anumite relații între membrii săi, formându-se și anumite însușiri pozitive de personalitate. Important este ca toate acestea să fie menținute și dezvoltate în continuare. Comandantul-instructor poate organiza în acest sens acțiuni educative complementare legate într-un fel sau altul de întâmplările și constatările din timpul expediției. Pot fi recomandate în acest sens acțiuni cum ar fi: întâlniri cu ceilalți pionieri pentru împărtășirea experienței dobândite, organizarea unor concursuri având ca temă obiectivele urmărite sau legate de itinerarul parcurs, întocmirea unor materiale documentare, completarea jurnalului expediției, organizarea unor expoziții etc. Sunt acțiuni la care vor fi antrenați nu numai cei care au participat la expediție, ci și alți pionieri. În acest fel fenomenele psihosociale ce s-au cristalizat de-a lungul zilelor petrecute împreună se vor amplifica și se vor transforma în trăsături de personalitate.

Nu ne-am propus să epuizăm toate formele activității turistice. Pe lângă excursie și expediție mai există și alte forme asupra cărora nu insistăm. Subliniem că cele două forme, prezentate mai sus, intră în sfera de atribuții ale comandantului-instructor și oferă teren prielnic pentru organizarea lor în concordanță cu imperativele teoriei grupurilor.

4.2.4.3. Aportul grupelor de pionieri în procesul de învățămînt.

Divizarea detașamentului în grupe crează posibilități suplimentare pentru funcționarea fenomenelor psihosociale și formarea pe această bază a personalității umane. Tot mai mulți autori se pronunță pentru folosirea grupelor pionierești nu numai în rezolvarea activităților specifice organizației, ci și în alte activități cu caracter instructiv-educativ, cum ar fi procesul de învățămînt. Astfel s-a ajuns la folosirea lor în cadrul strategiei didactice a muncii în grupuri la diferite obiecte de învățămînt. Dirigintele fiind cel care se ocupă de constituirea grupelor pionierești, se orientează după anumite criterii despre care am vorbit în unul din subcapitolele acestei lucrări. Odată constituite, ele pot fi folosite de către ceilalți profesori în cadrul lecțiilor sau a altor activități practice, în laborator, atelier, pe lotul experimental etc. Nu insistăm aici asupra aspectelor didactice ale acestei strategii și a efectelor ei asupra procesului de învățare. Vrem doar să subliniem repercusiunile pe care le are asupra ei folosirea grupelor pionierești.

În primul rînd aceste grupe posedă deja unele caracteristici proprii grupului social, indispensabile desfășurării procesului de



comunicare, al cooperării și colaborării dintre elevi cu ocazia rezolvării sarcinilor didactice ce li se încredințează. Există totuși o deosebire între grupele spontane pe care le constituie fiecare profesor după criteriile sale și grupele pionierești. Apelînd la acestea din urmă eliminăm acel moment de acomodare ce precede activitatea propriu-zisă a grupei.

În al doilea rînd, această modalitate contribuie la creșterea simțului de răspundere al fiecărui elev întrucît el participă la activitatea de învățare atît în calitate de membru al grupei didactice, cu obligații concrete pe linia învățării, cît și în calitate de membru al grupei de pionieri, cu obligații față de organizație.

În al treilea rînd, procedînd în acest mod, creăm condiții favorabile pentru realizarea unei simbioze între activitatea didactică și cea a Organizației de pionieri. La prima vedere s-ar părea că este o chestiune de ordin formal. În realitate profesorii de specialitate nu mai trebuie să piardă timpul pentru împărțirea elevilor în grupe, iar grupele pionierești, la rîndul lor, sînt antrenate mai intens în activitate. Calitățile formate în acest fel prin activitatea didactică se transferă asupra activităților inițiate de organizație și invers, rezultatele la care se ajunge pe linie de organizație sînt valorificate în procesul de predare-învățare. Sensul și rațiunea de a fi a grupelor pionierești sînt resimțite mai intens de către pionieri, fiind legate în acest fel de activitatea lor dominantă, cea de învățare. Asistăm totodată la schimbarea concepției unor cadre didactice despre grupa pionierească care văd în ea doar o simplă reunire de copii, în vederea respectării unor prevederi statutare și a rezolvării exclusive a problemelor de organizație de care trebuie să se ocupe — potrivit concepției lor — numai dirigintele în calitate de comandant-instructor.

Conchidem subliniind din nou că folosirea grupelor pionierești în procesul de predare-învățare contribuie la adîncirea colaborării dintre cei doi factori educaționali, școala și Organizația de pionieri, nu în sensul completării rezultatelor, ci al participării concomitente la realizarea obiectivelor comune, asimilarea cunoștințelor și formarea unor calități moral-intelectuale cum ar fi dispoziția de a colabora, simțul de răspundere, spiritul colectivist etc. Concluzia se impune cu atît mai mult cu cît unele din limitele metodei lucrului în grup sînt generate de însăși constituirea grupelor, care se face de cele mai multe ori cu totul întîmplător, fără să se țină seama de fenomenele psihologice ce apar, fenomene ce reprezintă de fapt condiția indispensabilă a folosirii cu succes a acestei strategii. Uneori profesorii procedează cu totul întîmplător, împărțind clasa în grupe după așe-

zarea elevilor în bănci sau alte criterii arbitrare. Asemenea inconveniente pot fi înlăturate prin apelul la grupele pionierești.

4.2.4.4. Activitatea în cercuri. Urmărind literatura de specialitate, constatăm că acestei activități i s-a acordat atenția necesară din partea pedagogilor și psihologilor. Cu toate acestea, considerăm că nu exagerăm când afirmăm că cele mai multe cercetări s-au îndreptat asupra relevării contribuției acestor cercuri la dezvoltarea aptitudinilor, trecându-se cu vederea peste unele fenomene psihosociale, de grup, cu puternice valențe în formarea personalității. Cercul fiind un grup social, va acționa ca atare asupra membrilor nu numai prin activitatea ce se desfășoară, ci și prin relațiile ce se stabilesc între ei. Criteriul fundamental de selectare a pionierilor pentru diferite cercuri este cel al inclinațiilor, intereselor și aptitudinilor solicitate de activitatea respectivă. Pentru a veni în întâmpinarea acestor aptitudini, facilitând dezvoltarea lor, se consideră pe bună dreptate că specificul activității în cercuri constă în aceea că ele asigură condițiile necesare pentru ca fiecare elev să lucreze independent. În termeni pedagogici aceasta echivalează cu individualizarea acțiunii educative. Aptitudinile au întotdeauna o coloratură personală, dezvoltarea lor realizându-se prin exersare.

Față de cele de mai sus, se ridică în mod legitim întrebarea: oare activitatea în cercuri nu se opune apariției și constituirii unor fenomene de grup care, la rîndul lor, să se răsfrîngă asupra personalității elevilor? Un simplu răspuns negativ nu este suficient. De ce? A desfășura o activitate în mod independent nu înseamnă a te izola de ceilalți cu care muncești împreună. Aceasta cu atât mai mult, cu cît liantul ce-i unește pasiunea lor comună îi stimulează din interior pentru intensificarea colaborării și schimbului de informații. Motivarea intrinsecă a activității datorită curiozității, interesului sau pasiunii este incompatibilă cu adoptarea unei atitudini neutre sau de indiferență față de cei care, reuniți într-un grup, desfășoară o anumită activitate. Nu este exclus nici faptul ca asemenea motive pozitive să se convertească în diverse manifestări negative pe planul relațiilor cu ceilalți cum ar fi invidia, egoismul etc. cu consecințe directe asupra rezultatelor și productivității muncii. Depinde de modul cum este organizată și dirijată activitatea elevilor de către conducătorul de cerc, de echilibrul pe care reușește să-l imprime între cooperare și competiție. Pot fi adoptate două modalități de lucru cu consecințe diferite asupra interacțiunii dintre elevi. Una, în care fiecare elev execută o lucrare, confecționează un obiect sau crează ceva de la început pînă la sfîrșit și alta în care elevii sînt împărțiți în sub-

grupe, fiecare subgrupă executînd o parte dintr-un ansamblu sau lucrarea este defalcată pe indivizi, fiecăruia revenindu-i o cotă parte. La sfîrșit, rezultatele parțiale sînt unificate într-un tot. Cum este și firesc, relația dintre competiție și cooperare se prezintă diferit în cadrul acestor două variante. Dacă conducătorul cercului va ști să orienteze și să dirijeze activitatea elevilor, vor apare condiții favorabile și pe planul interacțiunii dintre ei.

Ce legătură au toate acestea cu activitatea dirigintei? Cunoșcînd posibilitățile pe care le oferă activitatea în cercuri dirigintele poate interveni în dirijarea elevilor în vederea participării lor la aceste forme. Mai semnificativă este însă urmărirea comportamentului acestora în colectiv, pe linia exprimării unor calități ce eventual au început să se formeze în cadrul cercului. S-a constatat că rezultatele bune obținute în activitatea din cerc contribuie la creșterea statutului social al elevilor în colectivul clasei. Cum se explică acest lucru? Pe de o parte, prin relatările pe care le face colegilor în legătură cu performanțele sale, iar pe de altă parte, prin modificările ce intervin în atitudinea sa față de colectiv ca urmare a experienței acumulate într-un grup social.

4.2.4.5. Concursurile. Nota caracteristică a acestor activități pionierești constă în aceea că desfășurarea lor presupune cu necesitate confruntarea competițională dintre participanți. Ele se diferențiază în funcție de tematică, forma pe care o îmbracă competiția și nivelul la care se organizează. Nu ne propunem să facem o clasificare a concursurilor și nici să ne ocupăm de valențele lor instructiv-educative. Lucrările publicate tratează asemenea chestiuni. Intenționăm să ne oprim asupra unui singur aspect, cel al aportului pe care îl aduc concursurile la formarea și încheierea colectivului de elevi (detașamentului). Competiția ce stă la baza concursului, interesul față de tematica sa, cadrul în care se desfășoară sînt tot atîția factori care declanșează o gamă variată de trăiri emoționale, lărgind astfel sfera relațiilor interpersonale dintre copii.

Organizarea unui concurs presupune în principiu două faze, una pregătitoare și alta de desfășurare propriu-zisă. În prima fază se stabilește tema concursului, se aleg grupele de concurs sau concurenții, se precizează forma pe care o va îmbracă competiția și cum vor fi evaluate rezultatele. Urmează desfășurarea concursului materializată în confruntarea dintre concurenți. Semnificativ este faptul că ambele faze presupun o multitudine de sarcini ce constituie tot atîtea prilejuri pentru investirea pionierilor cu roluri, care, la rîndul lor, vor duce la stabilizarea statu-

telor ce le corespund, toate acestea reproducându-se în virtutea unor determinații interne. Exercițierea rolurilor și constituirea statutelor se face aici în funcție de alte criterii decât cele legate în mod nemijlocit de învățatură și pe fondul unor condiții cu totul deosebite. Concursurile sînt activități recreative ce se organizează în timpul liber. Din această cauză ele oferă un cadru prielnic pentru exprimarea unor resurse interne ale personalității inhibitate de cele mai multe ori în activitatea didactică. Cu cît posibilitățile de exprimare a personalității umane sînt mai numeroase, cu atît și relațiile ei cu ceilalți sînt mai complexe, și cu cît aria acestor relații este mai extinsă, cu atît șansele dezvoltării personalității umane sînt mai mari. Fiecare gen de activitate limitează într-un fel relațiile interumane și implicit posibilitățile de exprimare a personalității. Corelarea mai multor activități are un efect compensator. Ca atare, concursurile oferă prilejul apariției unor relații care nu se pot manifesta în procesul de învățămînt. Inițiativa și participarea pionierilor se prezintă cu totul altfel, fiind vorba de activități recreative și nu de activități obligatorii, impuse din exterior. Adeziunea pionierilor este captată prin însăși tematica și desfășurarea concursului, fără să fie nevoie de procedee speciale în acest sens. Or, adeziunea față de conținutul activității se răsfrînge în mod pozitiv asupra relațiilor dintre cei care participă la îndeplinirea acelei activități. Dacă această condiție intrinsecă a concursului este întregită cu măsuri organizatorice adecvate, în spiritul cerințelor teoriei grupurilor, înseamnă că se amplifică contribuția sa la formarea și educarea colectivului de elevi. În mod concret, investirea cu roluri, constituirea grupelor ce se vor confrunta, precum și alte măsuri de ordin organizatoric pe care le întreprinde sau le sugerează comandantul-instructor se vor face avînd în vedere configurația internă a colectivului, așa cum ne este oferită de sociograma colectivă și cadranele sociometrice.

Urmărind principalele activități pionierești prezentate în acest subcapitol, deducem că printre multiplele lor valențe instructiv-educative se înscrie și cea privitoare la formarea și educarea colectivului de elevi, respectiv a unor trăsături proprii sintalității sale.

Privind lucrurile prin această prismă, considerăm că unul din principiile călăuzitoare după care urmează să se organizeze aceste activități pentru a răspunde în mai mare măsură cerințelor sintalității este cel al asigurării unei relații optime între conducere și autoconducere. Aceasta se referă, pe de o parte, la relația dintre comandantul-instructor, cu un statut oficial, și pionieri, re-

lație ce constă în declanșarea, urmărirea și dirijarea indirectă a acelei activități, iar pe de altă parte, la manifestarea propriu-zisă a autoconducerii, ea înfăptuindu-se și avînd un rol stimulator cu consecințe pozitive, numai atunci cînd este emanația unor statute reale deținute de pionieri în cadrul detașamentului. În consecință, orice acțiune pe linia conducerii trebuie să vizeze în primul rînd statutul pionierilor, deoarece numai în funcție de acesta poate intra în funcțiune cu efecte pozitive, cealaltă latură, autoconducerea. Astfel se explică că o propunere făcută sau o activitate inițiată de către un pionier cu un statut oficial scăzut nu va avea răsunet și aderență la ceilalți colegi. De menționat este faptul că statutul real al fiecărui pionier este conștientizat la nivelul detașamentului, el fiind rezultatul unor multiple interrelații dintre ei, fapt care declanșează o anumită atitudine din partea acestora atunci cînd este vorba de a desfășura anumite activități sau, de a lua anumite inițiative care presupun antrenarea mai multor pionieri sau a întregului detașament.

Concluzia ce rezultă este aceea că, în relația conducere-autoconducere din desfășurarea activităților pionierești important este modul în care conducerea oferă cîmp prielnic pionierilor pentru a-și exercita inițiativa potrivit statutelor reale pe care le dețin, evaluate de pionieri pe baza unei cunoașteri nemijlocite a lor.

Modalitatea practică ce se impune în spiritul celor de mai sus este așa-zisa strategie a dirijării prin sugerare. În procesul desfășurării lor, activitățile pionierești trebuie să ofere posibilitatea participării pionierilor potrivit statutelor reale pe care le au în cadrul detașamentului. Cum este și firesc, comandantul-instructor nu poate surprinde în detalii modalitățile prin care se exprimă aceste statute. De aceea lui îi revine sarcina de a declanșa diferite roluri solicitate de o activitate sau alta, de a asigura condițiile necesare exercitării lor, de a oferi pionierilor prilejul pentru a-și evidenția în acțiune statutul lor. Fiecare tip de activități presupune și conduce la o ierarhie proprie de statute cu roluri corespunzătoare. Schimbarea acestor ierarhii de la un tip de activitate la altul are consecințe pozitive, oferind posibilități variate de antrenare și participare a tuturor pionierilor, potrivit particularităților individuale de care dispun.

Declanșarea optimă de către comandantul-instructor a unor roluri este posibilă pe baza cunoașterii statutului fiecărui pionier în detașament, statut ce îmbracă nuanțe diferite de la o activitate la alta. Surprinderea acestor nuanțe și investirea cu roluri adecvate lor le oferă cîmp larg manifestării inițiativei și exprimării personalității umane. Ele sînt totodată atribute indispensabile ale conducerii.

Rezolvarea practică a raportului dintre conducere și autoconducere în cadrul diferitelor activități pionierești este posibilă prin conceperea și aplicarea unor astfel de modalități prin care să se asigure un echilibru între statutul și rolul fiecărui pionier, în detașamentul său, conform particularităților fiecărei activități.

Colaborarea dintre comandanții-instructori și pionieri, ca una din formele principale de îmbinare a conducerii cu autoconducerea, presupune o distribuire echilibrată a funcțiilor celor doi poli, astfel încât funcțiile de control și stimulare aparținătoare prin excelență primei componente a relației să se transfere celei de a doua, devenind autocontrol și autostimulare.

Capitolul 5

CRITERII DE APRECIERE PRIVITOARE LA EVOLUȚIA COLECTIVULUI DE ELEVI

5.0. EVOLUȚIE ȘI CRITERIU DE APRECIERE

După ce am văzut care sînt modalitățile de cunoaștere a colectivului de elevi și direcțiile principale ale acțiunii educative îndreptate asupra sa, urmează să ne oprim asupra criteriilor de apreciere a eficienței acestei acțiuni. Cu alte cuvinte, întrebarea ce se ridică este aceea a detectării evoluției pe care o parcurge colectivul de la o etapă la alta. Important este nu atît de a constata dacă sensul este ascendent, ci mai ales în ce constă el și cum se manifestă. Teoretic cel puțin, sensul nu poate fi decît ascendent din moment ce acțiunile educative vizează un scop stabilit în prealabil și sînt organizate în conformitate cu particularitățile concrete ale aceluia colectiv. Nu putem fi mulțumiți numai cu aceasta. Sînt necesare criterii reale care să ne permită să constatăm ce s-a întîmplat în interiorul colectivului de la o etapă la alta și dacă modificările ce au avut loc se înscriu pe o traiectorie evolutivă din punct de vedere al finalității lor educative.

Sînt întrebări la care nu se poate da un răspuns exhaustiv. Atît timp cît încă mai există discuții în legătură cu unele fenomene privitoare la natura internă a colectivului de elevi, indiscutabil că nu se pot da răspunsuri definitive acestor aspecte privitoare la criteriile de apreciere a evoluției sale.

Oricum, pe măsura elucidării mecanismelor pe care le presupune această evoluție, vor putea fi stabilite și criteriile de apreciere a ei. Cele două chestiuni sînt indisolubil legate între ele.

După cum rezultă din capitolele anterioare, dinamica colectivului de elevi este un proces complex al cărui izvor se află în contradicțiile proprii structuri informale. Ca grup social, datorită relațiilor interpersonale pe care le presupune între membrii săi, declanșează o ierarhie de statute, astfel încît fiecare membru va acționa în conformitate cu statutul său, pe care îl impune colectivul, fiind în virtutea acestui fapt obiect spre care se îndreaptă influențele educative ale colectivului. Interdependența dintre aceste statute reprezintă în fond esența structurii informale a

acestui organism social. Orice acțiune exercitată din exterior va rămâne fără efect, dacă ea nu ajunge pînă la acest nivel și nu afectează această structură. Caracteristic pentru colectivul de elevi, în ipostaza de grup social, este faptul că posedă acea forță imanentă de a-și modifica și reface continuu structura informală ca urmare a influențelor ce se exercită asupra sa. În consecință, pătrunderea în mecanismul evolutiv al colectivului presupune cu necesitate cunoașterea structurii informale a acestuia, după cum cunoașterea acestei structuri implică, la rîndul său, relevarea schimbărilor ce se produc în cadrul statutelor elevilor. Rezultă deci necesitatea ca toate criteriile de apreciere a evoluției colectivului să se concentreze în jurul acestor statute, al surprinderii schimbărilor ce au avut loc și al sensului acestor schimbări.

Revenind la metodele pe care le-am prezentat, constatăm că fiecare din ele ne oferă date în legătură cu diverse aspecte ale acestor statute ale elevilor. Privite în sine, ele nu ne spun nimic despre evoluția colectivului. Corelîndu-le și comparîndu-le între ele, putem aprecia sensul modificărilor intervenite în cadrul statutelor și implicit a colectivului.

Conducîndu-ne după cele de mai sus, vom trece în continuare la prezentarea criteriilor care, după opinia noastră, ne oferă posibilitatea să facem diferite aprecieri privitoare la evoluția colectivului de elevi.

5.1. MIȘCAREA ELEVILOR ÎN CADRANELE SOCIOMETRICE

După cum am văzut, în cadranele sociometrice se redau pozițiile ocupate de elevi în colectiv, așa cum rezultă ele din interacțiunea forțelor ce se constituie și funcționează la acest nivel. Schimbarea poziției elevilor dintr-un cadru în altul este un indiciu al restructurării acestor forțe ca urmare a influențelor ce s-au exercitat pe parcurs.

Cum cele trei variante combinatorii surprind aceste forțe în diverse corelații înseamnă că deplasarea elevilor dintr-un cadran în altul va avea semnificații diferite de la o variantă la alta.

a. *Sensul mișcării elevilor în varianta combinatorie a alegerilor* (I.S._(i) — I.S._(col)). Cunoscînd relațiile ce se stabilesc între cele patru cadrane ale acestei variante, putem stabili interdependența dintre forțele corespunzătoare ale alegerilor exprimate și alegerilor primite, iar pe această bază sensul deplasării elevilor dintr-un cadran în altul. Ca atare, mișcarea este dependentă, pe de o parte,

de intensitatea simpatiei elevului față de colectiv (relațiile dintre cadranele I—IV și II—III), iar pe de altă parte de intensitatea simpatiei colectivului față de elev (relațiile dintre cadranele I—II și III—IV). Sensul mișcării poate fi pozitiv sau negativ. Grafic, situația se prezintă conform schemei ce urmează:

Sensul pozitiv rezultă din creșterea simpatiei elevilor față de colectiv prin deplasarea lor din cadranul I în IV și din II în III, precum și din creșterea simpatiei colectivului față de elevi prin deplasarea lor din cadranele II în I și din III în IV, în timp ce sensul negativ rezultă din descreșterea simpatiei colectivului față de elevi și a simpatiei elevilor față de colectiv.

b. *Sensul mișcării elevilor în varianta combinatorie a respingerilor* (I.a._(i) — I.a._(col)). În acest caz se produce o interdependență dintre forțele corespunzătoare respingerilor exprimate și respingerilor primite. Mișcarea elevilor poate fi evaluată după intensitatea antipatiei lor față de colectiv (între cadranele I—IV și II—III) și după intensitatea antipatiei colectivului față de ei (între cadranele I—III și II—IV). Sensul poate fi pozitiv sau negativ așa cum rezultă din graficul de mai jos:

Urmărind acest grafic, constatăm că sensul pozitiv sau negativ rezultă din deplasarea inversă a elevilor față de ceea ce se întâmplă în varianta combinatorie a alegerilor.

c. *Sensul mișcării elevilor în varianta combinatorie a incluziunii sociale* (I.s._(col) — I.a._(col)).

Forțele ce se confruntă rezultă din interdependența distribuției alegerilor primite și respingerilor primite. După modificările in-

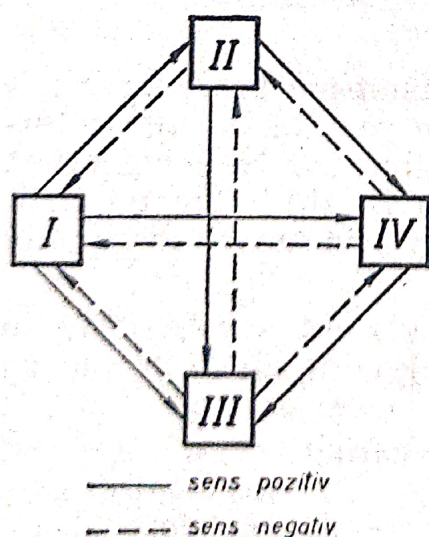


Figura 8 — Sensul mișcării elevilor în structura alegerilor.

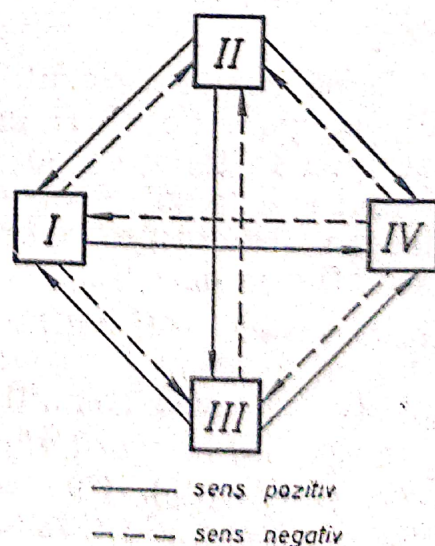


Figura 9 — Sensul mișcării elevilor în structura respingerilor.

tervenite în ponderea lor rezultă sensul pozitiv sau negativ al deplasării elevilor în cadrane.

Grafic situația se prezintă astfel:

Este vorba de fluctuațiile ce intervin în cadrul celor patru tipuri de statute, știind că fiecare cadran reprezintă unul din aceste tipuri.

Să vedem în continuare ce semnificație au aceste deplasări ale elevilor în cadranele sociometrice. Putem vorbi de o semnificație individuală și de una psihosocială.

Cunoscând poziția fiecărui elev, precum și schimbarea ei de la un an la altul, dirigintele are posibilitatea să cunoască nu numai fluctuațiile individuale ale relațiilor reciproce elev-colectiv, ci și ceea ce este tipic și relativ stabil în cadrul acestor relații. Pentru evidențierea acestor aspecte recomandăm întocmirea unui tabel după modelul de mai jos:

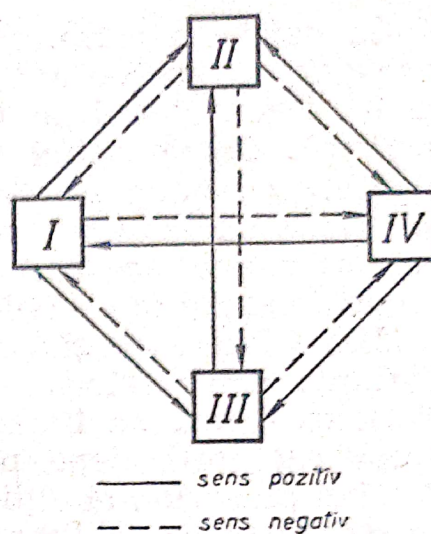


Figura 10 — Sensul mișcării elevilor în structura incluziunii sociale.

Nr. crt.	Numele și Prenumele elevului	Clasa a V-a						Clasa a ...
		Cadranale în care figurează						
		V aleg.	sens	V resp.	Sens	V incluz.	sens	
1.	A.I.	I	+	III	—	II	—	
2.	B.E. _A	III	+	I	—	IV	+	

Întrucât clasa a V-a constituie punctul de plecare, vom atribui semnul plus sau minus fiecărui cadran, comparându-le între ele. Semnele cadranelor în clasa a V-a vor fi așadar următoarele:

<i>I</i>	<i>IV</i>	<i>I</i>	<i>IV</i>	<i>I</i>	<i>IV</i>
+	+	—	—	—	+
<i>II</i>	<i>III</i>	<i>II</i>	<i>III</i>	<i>II</i>	<i>III</i>
—	+	+	—	—	+

a) Varianta alegerilor b) Varianta respingerilor c) Varianta incluziunii

Figura 11 — Semnul cadranelor în clasa a V-a.

În celelalte clase, semnul plus sau minus va fi stabilit prin raportare la clasa anterioară, orientându-ne după figurile 8, 9 și 10. Dacă elevul se menține în același cadran, semnul nu se schimbă. Datele astfel obținute ne permit să facem aprecieri în legătură cu integrarea elevilor în colectiv și dificultățile pe care le întâmpină în acest sens. Vom putea stabili totodată originea acestor dificultăți, care poate fi generată de personalitatea elevilor, de sintalitatea colectivului sau de ambele.

Urmărind evoluția individuală a elevilor în cadrul fiecărei variante combinatorii sau în ansamblul lor, vom putea depista anumite fenomene tipice determinate de gruparea elevilor în diverse categorii, după ponderea celor două semne. La unii predomină plusurile, la alții minusurile, în timp ce la o altă categorie, se stabilește un echilibru.

Semnificația psihosocială a acestor mișcări rezultă din schimbările ce intervin în ponderea elevilor în cadranele fiecărei variante combinatorii. Un tabel sinoptic întocmit în acest sens îi permite dirigintelui să facă aprecieri corespunzătoare:

Nr. crt.	CLASA	Ponderea elevilor în cadrane %											
		V. alegerilor				V. respingerilor				V. incluziunii s.			
		I.	II.	III.	IV.	I.	II.	III.	IV.	I.	II.	III.	IV.
1.	V.												
2.	VI.												
3.	VII.												
4.	VIII.												

Avînd în vedere că numărul elevilor se modifică de la o clasă la alta, se impune calcularea procentului ce revine fiecărui cadran.

Știind ceea ce reprezintă din punct de vedere psihosocial fiecare cadran, precum și semnificația pozitivă sau negativă pe care o are (vezi fig. 11), avem posibilitatea să apreciem evoluția colectivului în funcție de fluctuațiile procentuale de la o clasă la alta.

Referitor la aceste distribuții procentuale nu se poate pune problema unei eventuale reducere a datelor dintr-un cadran cu semnificație negativă în contextul celorlalte. Ele sînt rezultatul unei legități interne, de ordin structural, particularitățile ansamblului avînd tendința de a se menține în anumite limite atît timp cît colectivul ființează ca un tot. Dispariția lor echivalează cu încetarea existenței colectivului. Ceea ce putem constata este totuși tendința pe care o au aceste distribuții de la o clasă la alta, tendință ce este un indiciu concludent pentru evaluarea traiec-

toriei pe care se înscrie evoluția colectivului ca organism social. Evaluarea urmează s-o facem separat pentru fiecare cadran, precizînd cu această ocazie despre ce aspect al evoluției este vorba și prin ce se manifestă.

Dacă din punct de vedere statistic fluctuațiile acestor distribuții sînt destul de mici, tendința putînd fi totuși sesizată, nu înseamnă că este vorba de o stabilizare sau fixare a elevilor în aceste cadrane. Aceasta ar fi în contradicție cu însăși dinamica internă a colectivului. Dimpotrivă, sub această aparentă stabilitate, se produc, după cum am arătat mai sus, variații individuale multiple. Așadar, evoluția colectivului de elevi nu poate fi evaluată decît urmărind concomitent modificările ce au loc, pe plan individual în personalitatea elevilor și, pe plan psihosocial, în sin-talitatea acestuia. Diacronia colectivului nu este altceva decît o înlănțuire de structuri în cadrul cărora se produc de fapt varia-țiile individuale despre care vorbeam.

Criteriile analizate mai sus, precum și cele ce le vom prezenta sînt în concordanță cu această interdependență la nivelul colec-tivului dintre individual și psihosocial. Elevul este încadrat în-tr-o structură, iar structura apare ca un rezultat al relațiilor din-tre elevi.

Să ne oprim în continuare asupra altor criterii:

5.2. RELAȚIA DINTRE DISTRIBUȚIA REALĂ ȘI CEA IDEALĂ A ELEVILOR DIN CADRANELE INCLUZIUNII SOCIALE

După cum menționam la momentul potrivit, fiecare cadran al incluziunii sociale reprezintă un anumit tip de statut (pozi-tiv, negativ, mixt și zero).

Față de această situație se ridică întrebarea: oare s-ar putea accepta o distribuție ideală a elevilor în cele patru cadrane ca etalon comparativ pentru datele reale ale unui colectiv concret? Cînd vorbim de distribuție ideală ne gîndim în primul rînd la o relație adecvată între cele patru cadrane ca indiciu al unei func-ționalități educative optime a colectivului de elevi. Interpretînd unilateral distribuția din aceste cadrane, prin ignorarea legității interne de constituire a statutelor corespunzătoare, s-ar putea spune că o dominare evidentă a statutelor pozitive (cadrantul III) ar fi suficientă pentru a presupune că este vorba de un colectiv cu puternice valențe educative. În realitate lucrurile se prezintă altfel. Funcționalitatea educativă optimă a unui colectiv rezultă

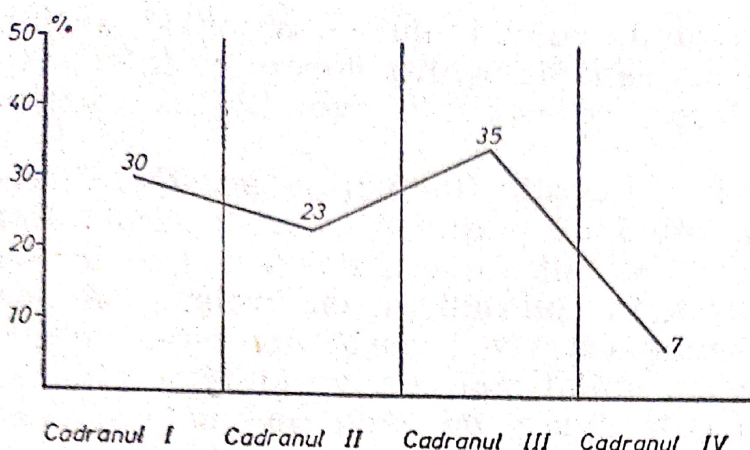


Figura 12 — Distribuția ideală a ponderii elevilor în cadrul structurii incluziunii sociale.

din interdependența tuturor acestor statute. Cu cât ponderea interdependenței este mai echilibrată cu atât forțele interne ce se crează acționează cu mai multă eficiență asupra personalității elevilor. O dominare exagerată a statutelor pozitive poate duce la atenuarea acestor forțe și implicit la apariția unei stări de apatie ce se răsfrînge negativ asupra acțiunii educative a colectivului. Dezvoltarea personalității umane se realizează într-un ritm mult mai intens pe fondul unor confruntări și al unei intersecții de forțe opuse și contradictorii. Dominarea unora din aceste statute nu face decît să anihileze acțiunea acestor forțe și lupta dintre ele.

Pe baza datelor cercetării noastre, prelucrate statistic, am obținut o distribuție a ponderii acestor statute pe care am putea-o considera ideală și ca atare o propunem ca etalon. Iată cum se prezintă:

Alura ideală a acestei curbe se justifică prin caracterul de masă al datelor ce au stat la baza elaborării ei.

Urmează ca distribuția reală a datelor pe care le obținem de la un colectiv concret s-o raportăm la această curbă ideală și, pe această bază, să facem diferite presupuneri și aprecieri în legătură cu evoluția acelui colectiv. Vom avea, bineînțeles în vedere mărimea variabilității, în plus sau în minus, ce se înregistrează în fiecare cadran. Ca atare, presupunerile și aprecierile se vor face nuanțat de la un cadran la altul și numai corelîndu-le vom face referiri la tendința de ansamblu ce se manifestă în colectivul respectiv.

Recomandăm ca toate aceste aspecte să fie corelate cu ceea ce rezultă din graficul distribuției indicilor sociometrici ai expansiunii sociale, întocmit conform celor relatate în subcapitolul 3.1.1.1.3.

5.3. CORELAȚIA DINTRE LIDERITATEA INFORMALĂ ȘI LIDERITATEA FORMALĂ

Restructurarea relațiilor în cadrul colectivului declanșează în mod legic apariția liderilor informalți caracterizați prin aceea că asupra lor se concentrează un număr mai mare de preferințe. Dacă ele sînt simpatii, avem de a face cu lideri pozitivi, dacă sînt antipatii este vorba de lideri negativi. Se consideră că datorită acestei capacități intrinseci de polarizare cu care colectivul îi investește, ei vor exercita o influență mai puternică asupra celorlalți membri ai colectivului. Firește, liderii informalți pozitivi — într-un fel, cei negativi — în alt fel. Nu se poate spune însă că primii ar constitui un pol și influența lor ar avea numai consecințe pozitive, în timp ce ceilalți s-ar afla la polul opus. Fiecare colectiv este un „laborator” ce își produce proprii săi lideri, pozitivi și negativi, după anumite „rețete” originale impuse de însăși logica evoluției sale. Pe lîngă acești lideri „produși”, există și lideri aleși sau desemnați. Spre deosebire de primii, considerați informalți, aceștia din urmă sînt așa-zii lideri formalți.

Vorbînd despre modalitățile dirijării educative precizăm că una din ele ar putea fi și aceea a alegerii liderilor formalți dintre cei informalți pozitivi, creați de colectiv, presupunînd că în acest fel ei își vor putea exercita mai bine atribuțiile, avînd o priză mai mare în rîndul colectivului. Procedînd în acest mod îi vom alege deci pe baza datelor privind trecutul colectivului. Urmează să urmărim dacă identitatea dintre cele două tipuri de lideri asigurată în felul acesta se menține în continuare. Nu cumva cu scurgerea timpului colectivul creează alți lideri informalți pozitivi, iar cei formalți, aleși sub îndrumarea noastră, încetează de a ocupa o astfel de poziție, trecînd în categoria celor mai puțin agreeați?

Criteriul ce rezultă de aici constă tocmai în gradul de concordanță între lideritatea pozitivă informală și cea formală. Spunem că evoluția este pe linia unei finalități educative scontate dacă concordanța respectivă se păstrează între anumite limite care să garanteze prezența unei corelații. Dacă între ele există o discrepanță mare, putem considera că colectivul respectiv n-a evoluat în direcția celor presupuse de noi, deoarece n-a beneficiat de aportul liderului sau liderilor formalți pe măsura atribuțiilor ce le reveneau. Pentru discriminări mai fine în interiorul acestui criteriu, vom urmări modul în care se prezintă această corelație pentru fiecare lider formal în parte. Acest lucru îl putem

5.3. CORELAȚIA DINTRE LIDERITATEA INFORMALĂ ȘI LIDERITATEA FORMALĂ

Restructurarea relațiilor în cadrul colectivului declanșează în mod legic apariția liderilor informali caracterizați prin aceea că asupra lor se concentrează un număr mai mare de preferințe. Dacă ele sînt simpatii, avem de a face cu lideri pozitivi, dacă sînt antipatii este vorba de lideri negativi. Se consideră că datorită acestei capacități intrinseci de polarizare cu care colectivul îi investește, ei vor exercita o influență mai puternică asupra celorlalți membri ai colectivului. Firește, liderii informali pozitivi — într-un fel, cei negativi — în alt fel. Nu se poate spune însă că primii ar constitui un pol și influența lor ar avea numai consecințe pozitive, în timp ce ceilalți s-ar afla la polul opus. Fiecare colectiv este un „laborator” ce își produce proprii săi lideri, pozitivi și negativi, după anumite „rețete” originale impuse de însăși logica evoluției sale. Pe lângă acești lideri „produși”, există și lideri aleși sau desemnați. Spre deosebire de primii, considerați informali, aceștia din urmă sînt așa-zii lideri formali.

Vorbind despre modalitățile dirijării educative precizăm că una din ele ar putea fi și aceea a alegerii liderilor formali dintre cei informali pozitivi, creați de colectiv, presupunînd că în acest fel ei își vor putea exercita mai bine atribuțiile, avînd o priză mai mare în rîndul colectivului. Procedînd în acest mod îi vom alege deci pe baza datelor privind trecutul colectivului. Urmează să urmărim dacă identitatea dintre cele două tipuri de lideri asigurată în felul acesta se menține în continuare. Nu cumva cu scurgerea timpului colectivul creează alți lideri informali pozitivi, iar cei formali, aleși sub îndrumarea noastră, încetează de a ocupa o astfel de poziție, trecînd în categoria celor mai puțin agreați?

Criteriul ce rezultă de aici constă tocmai în gradul de concordanță între lideritatea pozitivă informală și cea formală. Spunem că evoluția este pe linia unei finalități educative scontate dacă concordanța respectivă se păstrează între anumite limite care să garanteze prezența unei corelații. Dacă între ele există o discrepanță mare, putem considera că colectivul respectiv n-a evoluat în direcția celor presupuse de noi, deoarece n-a beneficiat de aportul liderului sau liderilor formali pe măsura atribuțiilor ce le reveneau. Pentru discriminări mai fine în interiorul acestui criteriu, vom urmări modul în care se prezintă această corelație pentru fiecare lider formal în parte. Acest lucru îl putem

face la începutul fiecărui an după aplicarea testului sociometric și a celorlalte metode. Acolo unde constatăm discrepanțe evidente, vom interveni cu măsuri adecvate.

5.4. INDICII STATISTICI CE REZULTĂ DIN PRELUCRAREA RĂSPUNSURILOR OFERITE DE CHESTIONARE ȘI SCĂRILE DE OPINII

După cum am văzut, aceste instrumente ne oferă o serie întreagă de date privitoare la sintalitatea colectivului și personalitatea elevilor. Atunci când asemenea instrumente sînt aplicate periodic, iar răspunsurile pot fi prelucrate statistic și exprimate sub formă de indici, avem posibilitatea să comparăm aceste date și apoi să facem aprecieri în legătură cu evoluția colectivului. Natural că nu este vorba de colectiv în ansamblul său, ci doar de unele aspecte sau fenomene ale sale care constituie obiectul chestionarului sau al scării de opinie.

De aceea putem spune că acest criteriu este folosit mai mult cu scopul întregirii celorlalte criterii, oferind date suplimentare pentru aprecierile ce le facem în legătură cu evoluția colectivului. Cu cît vom reuși să surprindem mai multe aspecte în legătură cu această evoluție, cu atît și evaluarea ei va fi mai completă și mai aproape de realitate.

5.5. FLUCTUAȚIA RANGURILOR ELEVILOR ÎN IERARHIA VALORILOR MORALE ALE COLECTIVULUI

Cu ajutorul metodei aprecierii obiective a personalității reușim să stabilim rangurile fiecărui elev pentru diferite valori morale pe baza aprecierilor celorlalți colegi ai săi. Înseamnă deci că aceste ranguri se constituie în funcție de gradul în care elevii au aderat la valorile morale respective.

Aplicînd în mod periodic această metodă avem posibilitatea să urmărim fluctuațiile în rangurile elevilor și pe această bază să apreciem evoluția sau involuția lor din punct de vedere al adopțării acelor norme morale și al comportării în conformitate cu cerințele lor. Evoluția colectivului este privită deci prin prisma fluctuațiilor în rangurile individuale ale elevilor. Cum e și firesc, dacă asemenea fluctuații sînt de mai mică anvergură, atît ca

intensitate, cât și ca arie de cuprindere, se poate lansa presupunerea că în colectivul respectiv există un climat moral adecvat, caracterizat prin convergență și relativă stabilitate. Intensitatea vizează în cazul de față poziția ocupată în șirul unei valori morale, ea fiind cu atât mai mare, cu cât diferența dintre pozițiile celor două momente ale aplicării metodei este mai mare, iar aria de cuprindere vizează numărul acestor valori, ea fiind cu atât mai extinsă cu cât include mai multe valori.

Tabelul pe care l-am prezentat la momentul potrivit ne oferă datele solicitate de acest criteriu. Revenind asupra lui, constatăm că fiecare elev ocupă o anumită poziție în șirul descendent al fiecărei valori morale. Dacă aceste clasificări obținute prin însumarea aprecierilor tuturor membrilor colectivului se mențin între anumite limite admisibile, din punct de vedere statistic, putem considera că valorile morale ce-au stat la baza clasificării constituie esența climatului moral al colectivului, punându-și amprenta asupra comportamentului elevilor.

Nu ne-am propus să epuizăm toate criteriile. Intenția noastră a fost de a le prezenta pe cele mai semnificative și de a arăta care din aspectele și fenomenele ce circumscriu evoluția colectivului pot fi detectate și evaluate cu ajutorul lor. Rezultă așadar, ca pe baza cercetărilor ulterioare și a activității practice să fie puse în evidență și alte criterii.

Oricâte ar fi ele, numai folosirea lor concomitentă ne permite să surprindem și să apreciem tendința generală pe care se înscrie evoluția colectivului de elevi.

BIBLIOGRAFIE

- I. Ceaușescu, Nicolae, *România pe drumul construirii societății socialiste multilateral dezvoltate*, vol. 5, București, Editura politică, 1971.
- II. Ceaușescu, Nicolae, *România pe drumul construirii societății socialiste multilateral dezvoltate*, vol. 8, București, Editura politică, 1973.
- III. * * * *Programul Partidului Comunist Român de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism*, București, Editura politică, 1975.

*
* *
*

1. Aluaș, Ion., Drăgan, Ion, „Prefață” la *Sociologia franceză contemporană*, București, Editura științifică, 1971.
2. Bany, A. Mary, Johnson, V. Lois: *Classroom Group Behavior*, MacMillan, S.U.A., 1964.
3. Bastin, Georges, *Les techniques sociometriques*, PUF, 1961.
4. * * * *Bazele psihopedagogice ale activității pionierești*, București, Editura politică, 1970.
5. Bârsănescu, Ștefan, *Către o concepție mai largă și mai profundă despre clasa de elevi* în: „Revista de pedagogie” nr. 3/1970.
6. Bojovici, L. I., Blagonadejina, L. V., *Formirovanie licnosti v kollektive* în: „Voprosi psihologii” nr. 3/1967.
7. Boldîrev, N. I. (sub. red.) *Organizarea și educarea colectivului de elevi*, București, E.D.P., 1961.
8. Bonner, Hubert, *Group Dynamics: Principles and Applications*, New-York, 1959.
9. Bossard, James, H. S., Boll Eleanor Stoker, *The Sociology of child, development*, Fourth edition, 1966.
10. Cattell, B. Reymond, *Concepts and Methods in the Measurement of Group Syntality* în: vol. „Small Groups”, New-York, 1966.
11. Chateau, Jean, *Copilul și jocul*, București, EDP, 1970.
12. Chelcea, Septimiu, *Chestionarul în investigația sociologică*, București, Editura științifică și enciclopedică, 1975.

13. Chircev, A. *Asimilarea rolurilor de elev și pionier în copilărie și pre-adolescență* în: „Revista de pedagogie” nr. 9—10/1972.
14. Chircev, A., *Educația moral-politică a tineretului școlar*, București, EDP, 1974.
15. * * * *Comprendre les groupes d'adolescents*, Paris,, 1967.
16. Constantinescu, Miron (sub. red.) *Integrarea socială a tineretului*, București, Editura științifică, 1969.
17. Corodescu, Gheorghe, *Procedee sociometrice în ajutorul perfecționării muncii dirigintelui*, în „Revista de pedagogie” nr. 4/1971.
18. Crăciunescu, Romulus, *Studiul clasei de elevi ca grup social* în: „Revista de pedagogie” nr. 3/1970.
19. Cousinet, Roger, *La vie sociale des enfants*, Paris, „Editions du Scarabée”, 1959.
20. Dancsuly, Andrei, *Rolul grupului școlar în dezvoltarea spiritului colectiv al pionierilor*, în: „Educația pionierească” nr. 9/1970.
21. Daval, Roger, *Traité de psychologie sociale*, vol. I, II, Paris, PUF, 1964.
22. Debesse, Maurice, *Psihologia copilului*, București, EDP, 1970.
23. * * * *Dinamica grupului pionieresc*, Iași, 1974.
24. Dumitrescu, Ion, Andrei, Nicolae, *Activitatea educativă a dirigintelui*, Craiova, Editura Scrisul Românesc, 1975.
25. Dumitrescu, T. Gheorghe, *Metode și tehnici matematice în pedagogie*, București, EDP, 1969.
26. Evans, K. M., *Group Methods* în: „Educational Research”, nr. 1, 1966.
27. Filloux, Jean-Claude, *Psycho-sociologie de l'éducation* în: „Bulletin de psychologie” 7—8/1968—1969.
28. Fraisse, Paul, Piaget, Jean, (sub. red.): *Traité de psychologie expérimentale*, vol. IX „Psychologie Sociale”, PUF, 1965.
29. Gesell, Arnold, *L'adolescent de dix a seize ans*, Paris, PUF, 1965.
30. Gilles, Perry, *Practica muncii în grupuri*, București, EDP, 1975.
31. Golu, Pantelimon, *Psihologia socială*, București, EDP, 1971.
32. Grath MC, E. Joseph., Altman, Irwin, *Small Group Research*, New-York, Chicago, San Francisco, Toronto, London, 1966.
33. Hare, Paul A., *Handbook of Small Group Research*, New-York, 1965.
34. Hare, Paul A., Borgatta, F. Edgar, Bales, F. Robert, *Small Groups*, New-York, 1966.
35. Holban, Ion, *Considerații psiho-socio-pedagogice asupra clasei de elevi* în „Revista de pedagogie” nr. 2/1970.
36. Ion, Gr. Ion, *Clasa școlară, factor de socializare a elevilor* în: „Revista de pedagogie” nr. 11/1970.
37. Klineberg, Otto, *Psychologie sociale*, vol. I, II, PUF, 1957, 1959.
38. Kriekemans, A., *Pedagogie generale*, Paris, 1967.

CUPRINS

Introducere	3
Cap. I. Prolegomene la o metodică a formării și educării colectivului de elevi.	9
Cap. II. Colectivul de elevi — un grup social	18
2.0. Deplasarea spre microsocial în cercetările sociologice contemporane	18
2.1. Notele definitorii ale grupului mic	20
2.2. Analogia dintre grupul mic și colectivul de elevi	24
2.2.0. Delimitări preliminare	24
2.2.1. Conținutul microsocial al noțiunii de colectiv	26
2.3. Concluzii. Colectivul de elevi — un grup social microstructural	42
Cap. III. Cunoașterea colectivului de elevi	46
3.0. Ce înseamnă cunoașterea colectivului de elevi și care sînt obiectivele acestei cunoașteri	46
3.1. Metode și tehnici de cunoaștere a colectivului de elevi	51
3.1.0. Considerații generale	51
3.1.1. Descrierea metodelor și tehnicilor de cunoaștere a colectivului de elevi	52
3.1.1.0. Observația psihosocială	52
3.1.1.1. Tehnicile sociometrice	56
3.1.1.1.0. Obiectul și metoda sociometriei	56
3.1.1.1.1. Testul sociometric	57
3.1.1.1.2. Matricea sociometrică	61
3.1.1.1.3. Indicii sociometrici	63
3.1.1.1.4. Sociograma	67
3.1.1.1.5. Cadranele sociometrice	72
3.1.1.2. Metoda chestionarului	77
3.1.1.3. Metoda scărilor de opinii și atitudini (sau scările de apreciere)	81
3.1.1.4. Metoda aprecierii obiective a personalității	83
3.1.1.5. Metoda experimentului acțional-ameliorativ	87

3.2. Folosirea concomitentă și succesivă a metodelor de cunoaștere a colectivului de elevi	89
Cap. IV. Modalități de acțiune în vederea formării și educării colectivului de elevi.	91
4.0. Natura psihosocială a acțiunilor educative	91
4.1. Obiectivele acțiunilor educative întreprinse asupra colectivului de elevi	97
4.1.0. Obiectivul fundamental	97
4.1.1. Obiectivele secundare	101
4.2. „Modele” orientative de acțiuni educative	109
4.2.0. Considerații preliminare	109
4.2.1. Jocurile sociale	112
4.2.2. Organizarea activității didactice după „modelul” muncii în grupuri	117
4.2.3. „Modele de influențare persuasivă	123
4.2.3.0. Educația și influența persuasivă	123
4.2.3.1. Organizarea unor acțiuni educative pe baza cuplării elevilor din cadranele sociometrice	124
4.2.3.2. Acțiuni ce vizează organizarea sociometrică internă a colectivului de elevi	126
4.2.3.3. Antrenarea activului de bază al colectivului	131
4.2.3.4. Discutarea și luarea deciziilor în colectiv	134
4.2.3.5. Organizarea unor convorbiri și deplasări colective	136
4.2.4. Activitățile pionierești	138
4.2.4.0. Întocmirea programului de activități al detașamentului	140
4.2.4.1. Adunarea pionierească a detașamentului	142
4.2.4.2. Activitatea turistică pionierească	143
4.2.4.3. Aportul grupelor de pionieri în procesul de învățămînt	145
4.2.4.4. Activitatea în cercuri	147
4.2.4.5. Concursurile	148
Cap. V. Criterii de apreciere privitoare la evoluția colectivului de elevi	152
5.0. Evoluție și criteriu de apreciere	152
5.1. Mișcarea elevilor în cadranul sociometric	153
5.2. Relația dintre distribuția reală și cea ideală a elevilor din cadranele incluziunii sociale	157
5.3. Corelația dintre lideritatea informală și lideritatea formală	159
5.4. Indicii statistici ce rezultă din prelucrarea răspunsurilor oferite de chestionare și scările de opinii	160
5.5. Fluctuația rangurilor elevilor în ierarhia valorilor morale ale colectivului	160
Bibliografie	162